

CADERNO DE ANAIS DA

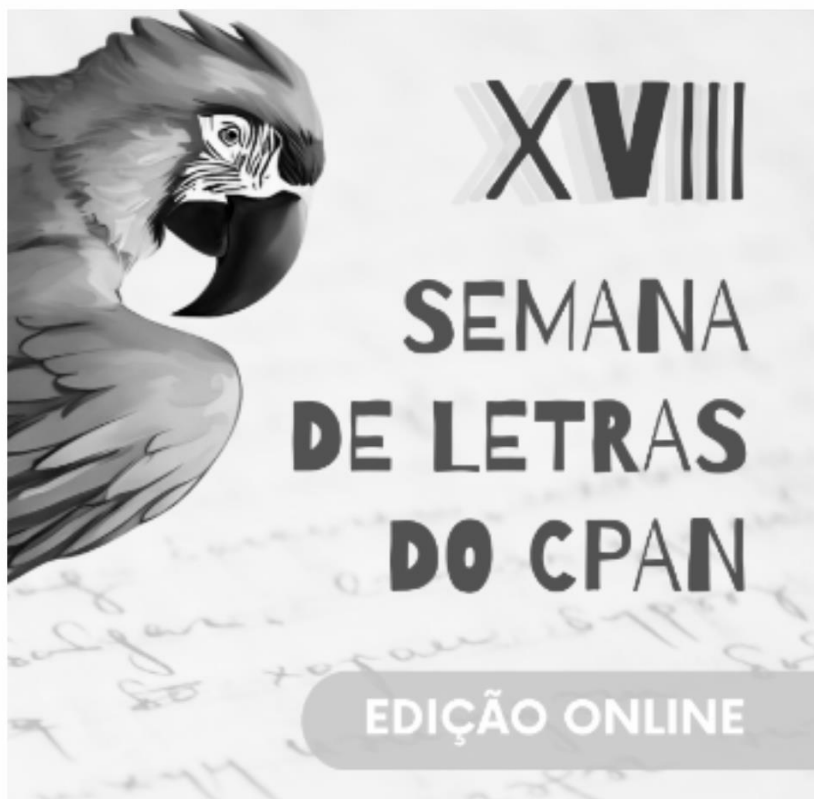


03 A 09 DE NOVEMBRO DE 2023

SELECPAN – CÂMPUS DO PANTANAL/UFMS – CORUMBÁ, MS



CADERNO DE ANAIS DA



03 A 09 DE NOVEMBRO DE 2023

SELECPAN – CÂMPUS DO PANTANAL/UFMS – CORUMBÁ, MS



Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

RESOLUÇÃO Nº 237-COED/AGECOM/UFMS, DE 24 DE JULHO DE 2024.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro - Presidente

Elizabete Aparecida Marques

Alessandra Regina Borgo

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Andrés Batista Cheung

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Fabio Oliveira Roque

William Teixeira

Paulo Eduardo Teodoro

Ronaldo José Moraca

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

XVIII Semana de Letras do CPAN (18. : 2023 : Corumbá, MS).
Caderno de Anais da XVIII Semana de Letras do CPAN [recurso eletrônico] : edição online : 03 a 09
de novembro de 2023 / organizador: Carlos Eduardo de Araujo Placido. - Campo Grande, MS :
Ed. UFMS, 2024.

Anais dos trabalhos apresentados no evento online SELECPAN – Câmpus do Pantanal/UFMS –
Corumbá, MS
Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
Inclui bibliografias.
ISBN 978-85-7613-669-9

1. Linguagem e línguas. 2. Literatura - Pesquisa - Congressos. 3. Línguas modernas –
Congressos. 4. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. I. Placido, Carlos Eduardo de Araujo. II.
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Câmpus do Pantanal. Letras da UFMS/CPAN.

CDD (23) 401

CARLOS EDUARDO DE ARAUJO PLACIDO
ORGANIZADOR

ANAIS DA XVIII SEMANA DE LETRAS DO CPAN

03 A 09 DE NOVEMBRO DE 2023

Campo Grande - MS
2024



Conselho Editorial da obra:

Carina Marques Duarte
Carlos Eduardo de Araujo Placido
Dário Ferreira de Souza Neto
Fabiana Portela de Lima
Joanna Durand Zwarg
Regina Baruki Fonseca
Suzana Vinicia Mancilla Barreda
Wellington Furtado Ramos
Daniel Abud Marques Robbin
Gabriel Viruez da Silva
Lorena Duarte Santiago

1ª edição: 2024

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônico:
Carlos Eduardo de Araujo Placido

Revisão

A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da
Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de
janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS
Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário Campo Grande -
MS, 79070-900 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-669-9
Versão Digital: julho de 2024.

EDITAL AGECOM Nº 03 /2024
SELEÇÃO DE PROPOSTAS DE MATERIAIS DE DIVULGAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA PARA
PUBLICAÇÃO PELA EDITORA UFMS - FLUXO CONTÍNUO

Apresentação

A *XVIII Semana de Letras do CPAN – Edição Online* promoveu a sua 18ª edição em 2023, entre os dias 05 até 09 de novembro de 2023. Devido aos avanços tecnológicos de informação, esse evento acadêmico ocorreu totalmente a distância. Desta forma, este projeto surgiu da necessidade de possibilitar aos acadêmicos dos cursos de Letras, Português/Espanhol e Português/Inglês, do Campus CPAN, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), maior integração e socialização, pois são cursos diferentes que são ministrados em períodos diferentes. Ademais, esperou-se qualificar e capacitar nossos acadêmicos do Campus CPAN, não somente dos cursos de Letras, aos estudos da área de Linguagens, Literaturas, Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Estas qualificações e capacitações puderam ocorrer por meio das conferências com doutores experientes da área de Linguagens, Literaturas, Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras a serem realizadas online, juntamente com os minicursos, as comunicações orais e os pôsteres. Ademais, segundo o Todos pela Educação, uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente, a cada 10 professores brasileiros, 8 não se sentem efetivamente preparados para a Educação a Distância (EAD). Portanto, essas práticas propostas pelo evento possibilitam a aquisição de conhecimentos culturais, econômicos, práticos, sociais e teóricos para o “novo normal” do ambiente escolar. Além disso, a *XVIII Semana de Letras do CPAN* pode ainda oportunizar meios para a realização de discussões acadêmicas e promover o desenvolvimento do pensamento crítico-analítico no Campus CPAN (UFMS).

Organização

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Carlos Eduardo de Araujo Placido, Flavianny Monteiro Carvalho FRIENDSHIP AND SOCIAL INCLUSION PORTRAYED IN THE SHORT FILM CUERDAS (2013) | 9 |
| Carlos Eduardo de Araujo Placido, José Ferreira de Matos O IMPACTO DA VIOLÊNCIA NA SUJEIÇÃO DO SUJEITO NA PÓS- MODERNIDADE | 18 |
| Carlos Eduardo de Araujo Placido, Juliano de Mesquita Pinheiro THE REMINISCENCES OF A DREAMER IN THE CONSTRUCTION OF THE MAGIC FISH, GRAPHIC NOVEL BY TRUNG LE NGUYEN | 27 |
| Carlos Eduardo de Araujo Placido, Naiara Morena Roque Arcas PERSÉPOLIS: O FEMININO ISLÂMICO NA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL | 38 |
| Geysiane Andrade OS DESLIMITES DA PALAVRA DE MANOEL DE BARROS | 49 |
| Izabel Souza do Nascimento, Ana Karina Tertuliano da Conceição, Jonathas Felix Imperial da Silva ALUMNOS CON BAJA VISIÓN: ACCIONES BAJO METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA DEL PROYECTO PIBID DE LA UFRN | 55 |
| Izabel Souza Nascimento, Edlla Aryel Moura, Gidean Soares da Câmara Siqueira, Maria Helena Dantas Batista LENGUA ESPAÑOLA PARA ESTUDIANTES CON TEA: ESTRATEGIAS Y ADAPTACIONES DE BECARIOS PIBID | 63 |
| Izabel Souza do Nascimento, Gabriela de Medeiros Silva, José Alan da Silva Bezerra, Sabrina Dayane Conceição de Moraes LA CANCIÓN COMO ESTRATEGIA PARA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN CLASES DE LENGUA ESPAÑOLA | 72 |
| Izabel Souza do Nascimento, Hellora Hiuenny de Lima Lucena, Hozana Alves da Silva, Isadora Lissandra Martins de Carvalho LA LITERATURA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA | 80 |
| Izabel Souza do Nascimento, Leila Dantas, Letícia Maria Fonseca, Sara Quetsia Costa APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO EN LA CLASE DE ESPAÑOL: JUEGOS | |

| | |
|--|-----|
| INTERACTIVOS COMO ESTRATEGIA | 86 |
| Izabel Souza do Nascimento, Maria Luiza Barbosa Paulino de Lima, Paula Gabriele Justino de Medeiros, Thainá Mendes Dos Santos | |
| EN DEFENSA DE LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA EN LA ESCUELA SOLDADO LUIZ GONZAGA | 85 |
| Izabel Souza do Nascimento, Maria Heldilaine Oliveira de Araújo, Miguel Enrique Rojas Hurtado | |
| COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LA ESCUELA: DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA DE ACTIVIDADES | 100 |
| João Pedro Dantas da Costa, Tatiana de Souza Patrício, Tony Henrique Ferreira Viana | |
| EL ENFOQUE INTERDISCIPLINAR PROPUESTO POR EL PIBID PARA LAS CLASES DE ESPAÑOL: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO | 108 |

FRIENDSHIP AND SOCIAL INCLUSION PORTRAYED IN THE SHORT FILM CUERDAS (2013)

Dr. Carlos Eduardo de Araujo Placido, UFMS — Campus do Pantanal, carlos.placido@ufms.br
Flavianny Monteiro Carvalho, UFMS — Campus do Pantanal, f.monteiro@ufms.br

Thematic Axis: Foreign Language

Abstract: The short film *Cuerdas* (2013) is a friendship story between a young boy diagnosed with chronic non-progressive encephalopathy (CNPE) named Nicolás, and his friend María. According to Lu *et al.* (2021), a healthy friendship may enhance people's general well-being. Therefore, this study aims to analyze how Nicolás and Maria's friendship is portrayed in the cinematographic narrative and comprehend how it impacts each other's well-being and Nicolás' social inclusion. The methodology consists of interpreting the depictions of friendship and social inclusion in *Cuerdas* (2013) based on cinematographic techniques and the concepts of friendship and social inclusion. The results demonstrated that Maria and Nicolás' friendship overlaps the pleasure and virtue categories. Their friendship was represented through the friendly stage, the adapted games, and the string. Those representations contributed positively to Nicolás and Maria's friendship and for Nicolás' social inclusion as well.

Keywords: Friendship; Social inclusion; Well-being.

Acknowledgements: I would like to thank UFMS for encouraging students to research, and I would like to thank Professor Dr. Carlos Eduardo de Araujo Placido for believing in this research potential and for every single advice.

Introduction

The animated short film *Cuerdas* (2013) was written and directed by Pedro Solís García. *Cuerdas* portrays the story of Nicolás, his daily life at school, and his friendship with Maria, a classmate. *Cuerdas* (2013) won "Best Spanish Animated Short Film" at the Goya Awards (2014). Moreover, the YouTube channel 'Cuerdas Cortometraje Oficial' has 779 million subscribers, and the short film has 92 million views to this date. *Cuerdas* was inspired by the real story of Nicolás (Pedro Solís García's son) and his friend.

Although friendship and social inclusion are the main topics of the short film *Cuerdas*, recent research focuses on using it as an educational tool to teach the concepts of respect and inclusive education (Santana & Santana, 2022; Quagliatto *et al.* 2020) or are dedicated to analyzing the multimodality of its language (Silva, Sena & Faria, 2020). Therefore, this study aims to identify and analyze the representations of friendship and social inclusion in the short film "*Cuerdas*" (2013).

We organized this study into three sections. In the first section, we will introduce the friendship and social inclusion concepts. In the second section, we will explore the

main cinematographic techniques used in *Cuerdas* (2013). In the third section, we will analyze the depictions of friendship and social inclusion in *Cuerdas* (2013) by interpreting the frames based on the theoretical framework.

Friendship and social inclusion

The relationship between friends can be defined by different theories and scales. As stated by Kitts & Leal (2021), friendship is a complex concept that has a multidimensional character that relies both on relational norms and structural expectations. Moreover, Lu *et al.* (2021) state that friendship varies across countries based on people's understanding of friends, the number of friends, and expectations. Therefore, friendship cannot be understood by a unique definition.

Aristotle knew that a single definition could not explain friendship. Anderson & Flowers (2020) point out that Aristotle created an ancient typology that embraces the variations of friendship, which are: 1) utility friendship; 2) pleasure friendship, and 3) virtue friendship.

The utility friendship occurs when two individuals associate based on particular needs. As stated by Anderson & Fowers (2020), friends benefit one another with their physical strength, popularity, or other helpful skills. This means that the friendship will end when the person is no longer 'useful'.

The pleasure friendship relies on pleasure and enjoyment. According to Wrzus *et al.* (2012), those friends are together because they contribute to each other satisfaction and positive emotions, they are often games and hang-out partners. The virtue friendship is useful and pleasurable, but it revolves around three features, which are admiration, valuable moments, and caring. According to Anderson & Fowers (2020), friends admire each other's perpetual qualities, value each moment with their friends, and care for each other's well-being.

Aristotle divided friendship into those three categories, however, there are some cases where the relationship between friends cannot be explained by a single category. Moreover, Anderson & Flowers (2020), believe that some friendship characteristics are best defined by overlapping the already existent categories since friendship is multidimensional and people differ from one another.

Friendship and social inclusion are deeply connected concepts. According to Juvonen *et al.* (2019), the developmental perspective of social inclusion transcends the traditional view of 'inclusion' as sharing a physical space, because inclusion refers

to peers' social acceptance and caring friendship. Conforming to Santana & Santana (2022), social inclusion creates an environment propitious to tolerance and understanding of peers' specificities. When it comes to the school context, social inclusion is essential to promote an amicable coexistence of plural identities.

There are countless strategies that facilitate social inclusion in the classroom context. Juvonen *et al.* (2019) define four strategies that facilitate social inclusion: 1) maximizing diversity and equitable access; 2) increasing awareness and inclusion; 3) promoting shared goals outside of the classroom; 4) cross-group friendships.

The school needs to create opportunities for students to interact with one another. According to Juvonen *et al.* (2019), if students had more opportunities to get to know each other through shared activities with people they would become friends despite their differences. Moreover, Juvonen *et al.* (2019) point out that a classroom with a lot of diversity in body types, social backgrounds, gender, and other factors is more likely to be inclusive since the plurality contributes to reducing stereotypes.

The teacher can contribute to social inclusion by raising awareness about tolerance and by creating opportunities for students to meet each other outside the classroom. In consonance with Johnson, Johnson & Holubec (1998), group activities have shared goals, which collaborate with intergroup relationships.

Cinematographic techniques

The films transmit messages by using cinematographic techniques. According to Heiderich (2012), the cinematographic narrative is a form of art used to narrate visual stories, and the cinematographic techniques intend to awaken specific emotions and sensations in the spectators. As stated by Lannom (2020), camera angles can add meaning to the narrative, and the most common are high-angle shots, medium-angle shots, and low-angle shots.

The high-angle shot occurs when the camera is placed above the subject. According to Lannom (2020), a high-angle shot can imply different meanings, which are usually the feeling of inferiority by 'looking down' on the subject. Moreover, StudioBinder (2018) states that a high-angle shot contributes to the narrative because it can be used to give context, to establish the scale of a crowd, and it create emotional reactions such as a sense of anxiety or danger. Additionally, Lannom (2020) points out that when the camera looks down from 90 degrees above it is considered an overhead shot that can transmit a divine point of view.

The medium-angle shot gives an overview of the scene. Conforming to Pisani (2013), the medium angle shot is a neutral shot that allows the spectator to see everything in the location, the characters, and the dialogue.

The low-angle shot is filmed below the eyeline. According to Lannom (2020), this type of angle is used to enhance power dynamics between characters, and it can create sensations of superiority, fear, and apprehension.

Friendship and social inclusion portrayed in the short film *Cuerdas* (2013)

Cuerdas (2013) is a short film that narrates the story of Nicolás, a boy diagnosed with Chronic non-progressive encephalopathy (CNPE). According to Araujo (1999), CNPE is a disorder that restricts movement and posture causing tonic deficits. The chief plot of *Cuerdas* is the friendship between Nicolás and Maria, and how their interactions contribute to the well-being of one another.

Maria met Nicolás at school because she overheard the conversation between Nicolás' parents and the principal. The teacher introduced Nicolás to the classroom and asked them to be nice to Nicolás. According to Juvonen *et al.* (2021), this attitude promotes social inclusion, since the teacher raises awareness of differences between classmates and expresses a desire for harmony. Later on, Maria demonstrated a friendly attitude towards Nicolás, by smiling at him, exchanging glances, and introducing herself.

Sequence 1 - Friendly stage



Source: García, 2018

The friendly stage refers to a time when Maria was trying to get close to Nicolás. Sequence 1 was filmed in a medium-angle shot. As stated by Lannom (2020), this angle emphasizes the characters, the dialogue, and the context. In this case, the medium angle demonstrates the classroom context (location), the dialogue, and the focus on both Maria and Nicolás. This angle may represent the director's intention to represent the characters as equals.

Maria noticed that Nicolás could not walk or talk like her other friends, but she still wanted to play with him. Therefore, Maria cared for Nicolás' well-being and acknowledged his specificities, that is the reason why she adapted the games. In the frames below we can see how Maria used the rope to connect herself to Nicolás and included him in activities he could not usually participate in.

Sequence 2 - The adapted games part 1



Source: García, 2018

The sequence 2 was filmed in a medium-angle shot to demonstrate the similarity between the peers and how they become friends. According to Pisani (2013), the medium-angle shot provides an overview of the scenery and characters.

Sequence 3 - The adapted games part 2



Source: García, 2018

The sequence 3 used two different angles to narrate the friendship between Maria and Nicolás. The first frame depicts Maria and Nicolás playing with a kite, and it was filmed with a high-angle shot. As stated by Lannon (2020), the high-angle shot is often used to create a sensation of superiority or to give a wide view of a crowd. In this case 'superiority' refers to the kite's height, which is placed above the children's head. The high angle used in this frame can also transmit an idea of the divine since the director placed the kite as a transition to other happy scenes.

The first time the children played football Nicolás did not have enough strength to kick the ball, then Maria tied a rope into his feet and pushed it towards her to score a goal for Nicolás. The second time they played football, which is illustrated in the sequence 3, was filmed in a low-angle shot on the ground level. As stated by Lannon (2020), this angle can be used to focus on a character's walk or something that is on the ground that deserves attention.

Therefore, the second frame of the Sequence 3 portrays Nicolás and Maria playing football and it focuses on the ground because of the ball. In this scene, Nicolás was able to kick the ball and they celebrated Nicolás' goal.

Nicolás and Maria's friendship is multidimensional. According to Anderson & Fowers (2020), friendships cannot fit into only one category. Therefore, Maria and Nicolás may fall into two categories: pleasure and virtue friendship.

Their friendship relies on pleasure because they are often represented as 'game partners', playing football, jumping rope, reading books, and spending time together. However, when Nicolás was feeling unwell, Maria did not leave him alone, she cared for him, danced with him and she felt sad too (sympathy). Conforming to Anderson & Fowers (2020), the virtue friendship relies not only on pleasure moments but also on care for each other's well-being.

The adapted games demonstrated Nicolás and Maria spending time together, and Maria's caring and inclusive attitude towards her friend. According to Silva, Sena & Faria (2020), the adaptation of the football and the rope game to Nicolás' specificities was essential to create a friendship bond based on respect and social inclusion. At last, the string depicts the friendship bond, since it was used in almost every social interaction between Nicolás and Maria, and after Nicolás' death, Maria used it as a sign of respect and memory.

Therefore, *Cuerdas* (2013) addresses the theme of inclusive education in its narrative. According to Santana & Santana (2022), *Cuerdas* uses cinematographic narrative, mainly image and sound resources to impact the view and cause reflection on social inclusion and encourage the harmony of social relationships.

Final Considerations

The short film *Cuerdas* (2013) portrays friendship by presenting Nicolás and Maria's attachment to each other. According to Silva, Sena & Faria (2020), their friendship bond is based on respect and social inclusion. Moreover, Lu *et. al.*, (2021) states that friendship may increase people's general well-being. This study found two different depictions of friendship in *Cuerdas* (2013), which are the pleasure and the virtue friendship. Maria and Nicolás friendship was represented through the friendly stage, the adapted games, and the string.

Although the study was limited by the short deadline, we hope to promote the academic debate about the relevance of friendship to social inclusion and popularize the short film *Cuerdas* (2013) in the academic community.

References

ANDERSON, Austen R.; FOWERS, Blaine J. **An exploratory study of friendship characteristics and their relations with hedonic and eudaimonic well-being.** *Journal of Social and Personal Relationships*, v. 37, n. 1, p. 260-280, 2020.

Araújo, RCT. **A formação conceitual na paralisia cerebral:** busca de uma explicação segundo a concepção epistemológica de Jean Piaget. *Cadernos da FFC*. 1999;8(1): 55-77.

HEIDERICH, Timothy. **Cinematography Techniques:** The Different Types of Shots in Film, 2012.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe. **Cooperation in the classroom.** Boston, 1998.

JUVONEN, Jaana *et al.* **Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities.** *Educational Psychologist*, v. 54, n. 4, p. 250-270, 2019.

KITTS, James A.; LEAL, Diego F. **What is (n't) a friend? Dimensions of the friendship concept among adolescents.** *Social Networks*, v. 66, p. 161-170, 2021.

LANNOM, SC. **Camera angles explained: The Different Types of Camera Shot Angles in Film.** *Studiobinder – cinematography, directing.* 2020 Disponível em: <https://www.studiobinder.com/blog/types-of-camera-shot-angles-in-film/> Acesso em: 01 de out de 2023.

LU, Peiqi *et al.* **Friendship importance around the world: Links to cultural factors, health, and well-being.** *Frontiers in psychology*, v. 11, p. 3568, 2021.

GARCÍA, Pedro Solís (2013). **CORDAS.** Canal Cuerdas Cortometraje Oficial. 2018 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw Acesso em: 20 set. 2023

PISANI, Marília Mello. **A linguagem cinematográfica de planos e movimentos.** Material do curso de Produção de Vídeo, 2013.

SANTANA, Maria do Rosário; SANTANA, Helena Maria da Silva. **Ian (2018) e Cuerdas (2013): onde a inclusão, a cidadania e a responsabilidade social, moral e ética são explicadas por meio dos sons e das imagens.** *ResearchGate*, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/360524878> Acesso em: 20 set. 2023

SILVA, Soraya Gonçalves Celestino da; SENA, Fábria Sousa de; FARIA, Evangelina Maria Brito de. **Análise da multimodalidade em cenas com interações dialógicas do curta-metragem de animação “cuerdas”.** *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 7, 2020.

STUDIOBINDER (2018). **High angle shots: 3 Towering types of Camera Angles.** Disponível em: <https://youtu.be/b-nqxxw9mvn8?si=-sxYdFb8a0LS0NUG> Acesso em 10 dez. 2023.

WRZUS, Cornelia; WAGNER, Jenny; NEYER, Franz J. **The interdependence of horizontal family relationships and friendships relates to higher well-being.** *Personal Relationships*, v. 19, n. 3, p. 465-482, 2012.

O IMPACTO DA VIOLÊNCIA NA SUJEIÇÃO DO SUJEITO NA PÓS-MODERNIDADE

Dr. Carlos Eduardo Araujo Placido, UFMS, carlos.placido@ufms.br¹
José Ferreira de Matos, UFMS, jose.matos@ufms.br,²

Resumo: O presente artigo consiste em uma análise aprofundada da violência presente na história em quadrinhos *Castanha do Pará*, de Gidalti Júnior. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica acerca dos temas da violência e da sujeição do sujeito na pós-modernidade, à luz das contribuições de Spivak (1998), Hutcheon (2002), Hall (1997, 2003) e Lyotard (1979). O objetivo principal deste estudo consiste em examinar o impacto da violência na formação da identidade dos personagens e como isso relaciona-se com a sujeição do sujeito. Em outras palavras, busca analisar como as experiências violentas moldam a voz narrativa e a subjetividade dos personagens inseridos em um contexto pós-moderno. Baseando-se nessa perspectiva, o estudo propõe-se a mergulhar na narrativa sequencial *Castanha do Pará* a fim de explorar como a violência é retratada na narrativa e quais suas consequências sobre o sujeito. Em última análise, este trabalho contribui para os estudos literários ao fornecer uma análise detalhada das formas pelas quais a violência pode moldar tanto a identidade quanto a subjetividade das personagens.

Palavras-chave: Castanha do Pará; Sujeição do sujeito; Pós-modernidade.

Introdução

A história em quadrinhos *Castanha do Pará* (2018), de Gidalti Moura Júnior, lança uma luz sobre a violência e a marginalização de um menino negro, conhecido como Castanha, figura presente no contexto espacial cotidiano do Ver-o-Peso, mercado histórico de Belém do Pará. Ambientada em 1990, a história é contada por uma narradora autodiegética, Iracema, que é vizinha da família de Castanha. Por meio de sua perspectiva, os quadrinhos desvendam a jornada de Castanha, estabelecendo uma comparação entre a vida do protagonista e a do filho da narradora-personagem.

A narrativa apresenta as desventuras de um menino em condições de rua, acometido pela violência, marginalização e descaso social. A presença da polícia, atenta e, muitas vezes, impiedosa, serve como testemunha das histórias entrelaçadas de Castanha e seus pares. Assim, *Castanha do Pará* emerge não apenas como uma narrativa gráfica, mas como uma poderosa reflexão sobre as dinâmicas de poder,

¹ Doutor em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade de São Paulo. Professor de Estudos Literários da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

² Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* de Três Lagoas.

identidade e repressão, transcendentemente encenada nos labirintos do Ver-o-Peso e nas intrincadas camadas da sociedade pós-moderna.

A metodologia consiste em uma análise da violência presente em *Castanha do Pará* e em uma fundamentação teórica dos temas da violência e da sujeição do sujeito na pós-modernidade, como Spivak (1998), Hutcheon (2002), Hall (1997, 2003) e Lyotard (1979). A partir de uma análise da obra em quadrinhos, essa pesquisa visa entender como a violência molda a identidade e a subjetividade em um contexto de sujeição, explorando o impacto dessas narrativas na compreensão da liberdade individual.

A partir dessas indagações, este artigo propõe-se a mergulhar na narrativa sequencial de Gidalti Júnior a fim de explorar como a violência é retratada na obra e examinar o seu impacto na formação da identidade das personagens, bem como isso relaciona-se com a sujeição do sujeito inserido em um contexto de pós-modernidade. Em termos específicos, este artigo busca identificar como agem os sujeitos em situações de violência e como são moldadas as vozes narrativas e a subjetividade desses sujeitos no contexto pós-moderno.

A escolha da obra *Castanha do Pará* justifica-se pela abundante representação da violência e suas implicações no sujeito, intrínsecas à realidade pós-moderna. Esses elementos desdobram-se nas dimensões psicológicas e sociais, permitindo uma análise aprofundada das complexas interações entre as personagens e o contexto. A narrativa oferece uma lente aguçada para compreender como a violência molda identidades e influencia as relações humanas em um ambiente marcado pela pluralidade e fragmentação.

Este estudo sustenta-se pelas teorias pós-modernistas, que afirmam que as identidades são fluidas e inconstantes, moldadas por uma variedade de fatores sociais, culturais e individuais Lyotard (1979). Também recorre à teoria de Foucault (1987) sobre os mecanismos de poder e controle social. Nesse sentido, o sujeito subalterno emerge com temas cruciais no âmbito da análise de *Castanha do Pará*. Ao conjugar os conceitos teóricos de Lyotard (1979), Hutcheon (2002), Spivak (2019) e Hall (2019), as considerações sobre o sujeito subalterno e os aspectos da violência presentes na história em quadrinhos ganham uma dimensão sociocultural enriquecedora.

A percepção da violência

A violência é entendida aqui não apenas em seu sentido físico direto, mas também como uma forma simbólica ou estrutural de agressão Bourdieu (1998). A presente análise busca compreender como a violência, em suas variadas manifestações, influencia a construção da identidade dos personagens e como isso se reflete em sua subjetividade. A violência tem sido um elemento frequente e marcante na sociedade pós-moderna. No contexto dos Estudos Culturais, consiste em compreender como certos grupos são marginalizados dentro do sistema de representações culturais, o que pode ser explorado como uma forma de dominação simbólica Hall (1997).

Essa dominação simbólica refere-se a um processo pelo qual certos grupos ou instituições estabelecem e mantêm relações de poder através do controle dos sistemas simbólicos, como a linguagem, as imagens e as representações culturais. Opera por meio da imposição de significados, valores e normas que são considerados legítimos e aceitáveis pela sociedade Bourdieu (1998).

A literatura pós-moderna apresenta-se como um campo fértil para essa discussão, uma vez que seus personagens muitas vezes enfrentam situações extremas de violência e opressão. Como sinalizado por Hutcheon (1989) na pós-modernidade, os limites entre o eu e o outro tornam-se cada vez mais tênues. Nesse sentido, a análise da subjetividade desses personagens pode fornecer *insights* valiosos sobre a experiência humana em contextos adversos. O protagonismo da figura antropomórfica de Castanha é um retrato da subalternização, da marginalização e da luta por expressão.

As experiências violentas no contexto pós-moderno

Diversos autores analisam o impacto da violência na formação da subjetividade na pós-modernidade. Giddens (1991) destaca que a violência desempenha um papel significativo na construção de identidades marcadas pelo medo e insegurança. Ele argumenta que práticas violentas reforçam as estruturas de poder existentes, limitando possibilidades de resistência e transformação social. Em contrapartida, Bourdieu (1998) sustenta que a violência é frequentemente normalizada e justificada no contexto social, contribuindo para sua perpetuação. Para ele, a sujeição do sujeito à violência é, em grande parte, resultado das normas sociais dominantes.

A sujeição do sujeito na pós-modernidade, segundo Foucault (1982), está intimamente relacionada ao exercício do poder e à construção de discursos sobre a violência. Esse conceito ressalta que os sujeitos não são apenas receptores passivos da violência; eles também participam ativamente em sua perpetuação, um pensamento compartilhado por Giddens (1991), que afirma que a violência é fruto dessa dialética na qual o sujeito torna-se simultaneamente objeto e agente de violência. Essas perspectivas destacam a complexidade das interações entre poder, sujeição e violência na contemporaneidade.

Ademais, a relação entre o sujeito e a sociedade pós-moderna, segundo Giddens (1991), é caracterizada por uma sensação de constante risco e incerteza. Esse sentimento pode levar ao medo crônico da violência, resultando em maior conformidade com as normas sociais estabelecidas a fim de evitar conflitos. Portanto, é possível inferir que a violência na pós-modernidade contribui para moldar o sujeito em um estado constante de sujeição. A resiliência à essa condição exigiria uma reavaliação das estruturas sociais e das percepções individuais da violência.

O sujeito e sua relação com a violência

A falta de metanarrativas unificadoras na sociedade pós-moderna sinaliza a fragmentação de perspectivas e a multiplicidade de discursos. Nesse contexto, para Lyotard (1979), a ausência de uma narrativa coerente pode suscitar tensões e conflitos que se manifestam frequentemente por meio de expressões violentas. Assim, pode-se entender que a violência na pós-modernidade está intrinsecamente ligada à subjetividade do sujeito. A constante mutação das relações sociais aliada ao excesso de individualismo cria uma atmosfera de insegurança e incerteza que pode desencadear comportamentos violentos.

A dominação do sujeito também foi fortemente influenciada pela violência. Foucault (1982) descreveu a sujeição como o processo pelo qual os sujeitos se tornam sujeitos, através da internalização das normas sociais. Nessa perspectiva, acredita-se que os sujeitos tendem a aceitar as normas violentas como "normais" para evitar conflitos ou repercussões sociais.

Giddens (1991) argumenta que o "eu" pós-moderno está constantemente "em construção", moldado pela interação contínua com as normas e os valores da sociedade. Isso pode explicar por que muitos sujeitos expressam sentimentos de impotência ou falta de controle sobre sua própria identidade na face da violência.

Nesse sentido, a violência, seja física, psicológica ou social, tem um impacto significativo na formação da identidade e nos comportamentos dos sujeitos na sociedade pós-moderna.

Ademais, fica perceptível que o medo, constantemente alimentado pela mídia e pelas instituições sociais, contribui para o fenômeno da autossujeição. Segundo Foucault (1987), o poder não é apenas algo imposto de cima para baixo; ele também opera em nível individual, levando as pessoas a se policiarem e se disciplinarem em conformidade com as normas sociais dominantes. O sujeito pós-moderno torna-se um objeto de manipulação social, cultural e político-econômica da violência estrutural, o que, de acordo com Foucault (1987), produz efeitos significativos na conformação dos sujeitos contemporâneos, muitas vezes resultando em processos de dominação e perda de autonomia.

Os resultados também instigam a considerar a influência da mídia na construção da percepção da violência. Baudrillard (1995) propõe que a sociedade contemporânea está imersa em uma hiper-realidade, na qual as representações midiáticas da violência adquirem uma intensidade que supera a experiência pessoal direta. Nessa dinâmica, a hiper-realidade tende a acentuar o medo e a insegurança individuais, contribuindo, assim, para a amplificação da dominação do sujeito. Essa reflexão ressalta a importância de se compreender o impacto das imagens midiáticas na formação da percepção social da violência e na configuração das dinâmicas subjetivas contemporâneas.

Os achados desta pesquisa são cruciais para se compreender como as estruturas de poder na sociedade pós-moderna empregam a violência como instrumento de manutenção do controle social, moldando a experiência subjetiva dos sujeitos. Além disso, eles oferecem um alerta perspicaz sobre os perigos inerentes à hiper-realidade, destacando o impacto significativo que esse fenômeno pode ter na percepção tanto individual quanto coletiva da violência. Conclui-se que a compreensão aprofundada da relação entre o sujeito e a violência é essencial não apenas para decifrar as dinâmicas sociais contemporâneas, mas também para buscar caminhos que promovam ambientes mais seguros e emancipadores, contrapondo-se aos mecanismos de sujeição que oprimem o sujeito na pós-modernidade.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa é essencialmente bibliográfica, adotando a metodologia qualitativa. Tal escolha justifica-se pela capacidade dessa abordagem proporcionar uma análise minuciosa e detalhada dos impactos da violência na sujeição do sujeito. A abordagem destaca-se pela sua aptidão em lidar com fenômenos sociais complexos – como é o caso da violência – que não podem ser convenientemente quantificados. Optar por essa metodologia permite uma compreensão mais profunda e holística dos contextos narrativos e das nuances psicológicas subjacentes, contribuindo para uma interpretação mais rica e abrangente dos fenômenos estudados.

A pesquisa foi conduzida por meio de uma análise literária na história em quadrinhos *Castanha do Pará*, de Gidalti Júnior, que lida diretamente com temas de violência. O critério principal para a seleção foi a presença proeminente de elementos violentos que afetam os personagens e moldam suas identidades. Foram considerados tanto os aspectos explícitos quanto os implícitos relacionados à violência, como as circunstâncias, as formas de expressão e as consequências para as personagens. Foi utilizado o método de análise textual discursiva, o qual envolve a leitura minuciosa do texto, buscando compreender o contexto da violência e sua relação com a formação da identidade das personagens. Além disso, o método permite investigar como as experiências violentas moldam a voz narrativa e a subjetividade dos personagens na pós-modernidade (MORAES; GALIAZZI; PEREIRA, 2006).

Considerações finais

Este trabalho buscou analisar o reflexo da violência na sujeição do sujeito na pós-modernidade, levando em consideração as transformações sociais, culturais e políticas que ocorreram nesse período. Os resultados obtidos apontam para uma relação direta entre a violência e a submissão do sujeito, em que este se vê encurralado em uma realidade opressiva e violenta que limita sua autonomia e liberdade. A violência, seja física ou psicológica, emerge como um mecanismo de controle social eficaz na medida em que provoca medo e insegurança, levando o sujeito a conformar-se com sua situação de submissão. Essa violência é normalizada no ambiente pós-moderno, tornando-se parte integrante da vida cotidiana do sujeito.

Os achados deste estudo têm implicações significativas para a compreensão do papel da violência na sociedade contemporânea. Eles sugerem que as estratégias de resistência à violência devem ser reavaliadas à luz dessa nova realidade, evidenciando a importância de se promover uma cultura de paz e respeito aos direitos

humanos como forma de combater as raízes estruturais da violência. Além disso, esses resultados contribuem para o desenvolvimento teórico sobre o tema ao identificar os mecanismos pelos quais a violência afeta o sujeito na pós-modernidade e fornecem uma base empírica sólida para futuras pesquisas sobre essa questão. A violência, em suas diversas formas, contribui para a formação de uma sociedade cada vez mais temerosa, ansiosa e individualista. Foucault (1987) afirma que essa sujeição é uma forma de controle social exercida por meio do poder disciplinar. Na sociedade pós-moderna, esse poder é exercido não apenas pelas instituições, mas também através das relações interpessoais marcadas pela violência.

Para finalizar, este estudo mostra como é imperativa a adoção de políticas públicas que não apenas enfrentem a violência em suas diversas manifestações, mas que também busquem promover ativamente uma cultura de paz e respeito às diferenças. Essa abordagem torna-se essencial para propiciar não apenas a coexistência harmoniosa na sociedade, mas também a verdadeira emancipação dos sujeitos. Reconhecendo-se que a violência é multifacetada, tais políticas devem ser abrangentes, abordando não apenas as manifestações evidentes, mas também as raízes sistêmicas que contribuem para sua perpetuação. Essa perspectiva holística é fundamental para se construir uma sociedade mais justa, segura e capacitadora para todos.

Referências

MOURA JUNIOR, Gidalti Oliveira. **Castanha do Pará**. São Paulo: SESI, 2018.

BAUDRILLARD, J. (1995). **A sociedade do consumo**. Lisboa: Edições 70

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIDDENS, A. (1991). **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro – 11.ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUTCHEON, L. **Poética do Pós-Modernismo**: história, teoria, ficção. Tradução Ricardo Cmz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

LYOTARD, J-F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; PEREIRA, Ademir Antonio. **Análise textual discursiva**: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

THE REMINISCENCES OF A DREAMER IN THE CONSTRUCTION OF THE MAGIC FISH, GRAPHIC NOVEL BY TRUNG LE NGUYEN

Dr. Carlos Eduardo de Araujo Placido, UFMS, carlos.placido@ufms.br
Juliano de Mesquita Pinheiro, UFMS, juliano.pinheiro@ufms.br

Thematic Axis: Foreign Language

Abstract: This research project aims to analyze the dialogue between literature and immigration in the construction of Trung Le Nguyen's graphic novel. We start from the hypothesis that the place of spatial discourse in Trung Le's novelistic writing is not that of a mere background to the plot or even an ornament of extratextual referentiality. On the contrary, it is mobilized as a structuring and structuring element of the formation of the graphic novel itself, thus configuring itself as a raw material that creates representations and questions about the (not so distant) past of occupation of spaces and belonging and immigrant rights – what was promised and was not fulfilled. Therefore, we seek to understand how some events involving the occupation of space and identity are reconstructed in Trung Le's graphic novel. For this undertaking, we will dialogue with some theorists, specifically those researches that fall within the cultural and conceptual studies of Dreamer, such as *The Dreamer Divide: Aspiring for a More Inclusive Immigrants' Rights Movement* for Adrienne Pon (2018), *Ex-centered* on Linda Hutcheon's "Poetics of Postmodernism" (2020). Cultural identity in postmodernity by Stuart Hall (1992), *Stuart Hall From the Diaspora: identities and cultural mediations* (2003), SPIVAK, C. G. *Can the subaltern speak?* Editora UFMG. Belo Horizonte (2010). In literary studies, communication will take place with Carlos Ceia, (2009) *DERRIDA, J. Escrita e Diferença*. London: Routledge, (1981), Terry Eagleton (2005) *Structuralism and Semiotics*. COMPAGNON, Antonio. *Modernity and Modernism: Visions, Differences and Similarities* (1996). SIMON, Luiz Carlos Santos. *Post-Modernism: concepts and cultures*, (1998).

Keywords: Memory; Dreamer; Ec-centric; Identity.

Introduction

"I didn't say that there was no center, that we could do without the center." I believe that the center is a function, not a being, not a reality, but a function. And this function is absolutely indispensable. (Derrida Jaques, apud Linda Hutcheon *Poetics of Post-Modernism*, 2017, p. 85)

The creative genesis of this work involves literature and memory in Trung Le Nguyen's fictional prose. It does not only occur in the dimension of the creative process, but also, as we will see, it materializes and merges into the very fabric and bones of his graphic novel. It is exactly at this point of intersection, of crossing borders, that a rearticulation between narrativity, temporality and subjectivity take place, which allows the reader a broader understanding of past time and the memories presented in the author's graphic novel.

A body overflowing with memory. The blood of memories and forgetfulness

infiltrating the tenuous border between past time and present time. Current that circulates incessantly through the organism, giving each piece of frayed tissue, which we timidly call experiences, constant renewal. It is with this and other metaphorical perceptions about memory that Trung Le in *The Magic Fish* leads the narrative, reflecting throughout the writing of the graphic novel on issues (woven by fiction in fairy tales) relating to the tasks of memory.

It is important to highlight that the temporal substrate that makes up these memories is related to Tien's mother's childhood and youth in Vietnam, her escape after the fall of Saigon and her stay in America with all the cultural and identity difficulties that an immigrant suffers. And it is presented to the reader through fairy tale metaphors. Work rich in figurative language that needs the reader's attention for the correct interpretation and fluidity of the narratives. Tien, the protagonist of the graphic novel under study, narrates through fairy tales the life of his mother and his own life: a 13-year-old young man, from the second Vietnamese generation in America – an heir to the fall of Saigon. Fairy tales are valuable resources that Tien uses to teach his parents the English language. The historical temporality in which memories, and also forgetfulness, are entangled is that of his mother's childhood and youth, when she left Vietnam and her stay in America as an illegal immigrant with cultural difficulties to be overcome, such as language and customs of a foreign country so far from yours. There is also the present time and Tien's coexistence with his friends at school. For both, the challenges are set. For his mother, The Dreamer, to gain the American citizenship so promised and desired by immigrants, to achieve the freedom to travel to Vietnam and return to America legally and achieve citizenship constitutionality. For Tien, the linguistic difficulty with his parents in communicating in two languages – Vietnamese and English.

Memory is operated by Trung Le as a resource that allows the characters to read a period of their history. Discussions regarding the times of memory are created within Trung Le's fictional writing. However, when we enter the domain of remembering, it is of great importance to understand in advance what and how the (dis)agreements between memory and fiction are configured, with, in this research, literature as a space for reading and identity belonging; the concept of Dreamer and its social developments and how they relate to time and its temporal layers.

Given the above, we seek to analyze how the writer Trung Le, in the graphic novel *The Magic fish*, uses literary and metaphorical language and the fictional

resources of fairy tales to deal with the concept of Dreamer and the uses of memory, paying attention to the existing relationships between the literary sign and the traces of memories linked to space and the fictions of memory. And, as memory forgets, the need for invention arises.

It can then be seen that the configuration of memory time in Trung Le's novel is closely linked to the experience of identity, memory and representation that the writer went through during his childhood, the experiences of life as an immigrant throughout the beginning of the 21st century in America. Thus, according to Gagnebin (2009), the impossibility of forgetting, the insistence on repetition, is characteristic of the experience of trauma and shock.

We understand Trung Le's writing as a historically located practice, since it articulates and interacts with disputes over the meanings of time, that is, the literary narrative dialogues and, paradoxically, distances itself from the historical narrative, considering that both question and (re)configure time, so fragmented in memory, mobilizing it with its specific and confluent characteristics.

In this sense, it is worth asking: how does Trung Le use both his own memories linked to his experience of belonging to the community in which he lived and the spatial portrait of this community to compose the narrative of *The Magic fish*? How do the trajectory of Trung Le and his family's life experiences amalgamate with the writings of memory in his graphic novel? How does the author operate the concepts, methods and issues of immigration, Dreamer and ex-centric in the construction of *The Magic Fish*? How does the process of (re)creating the narrative about the migration from Vietnam to America take place based on the intertwining of memory with alternative literary historiography, especially fairy tales?

Such questions make us understand that memory constitutes a space for political, ideological and symbolic dispute, thus being constructed and deconstructed, in a constant and permanent movement, based on tensions between the intimate, personal sphere and the public, collective sphere. In this way, by using remembering as a driving resource for his literary writing, Trung Le mobilizes underground memories¹ which, far from leading to oblivion, are the resistance that a powerless civil society opposes to the excess of official discourses (POLLAK, 1989, p. 5).

In this way, we can elucidate that the development of this investigation will contribute to the reflection on how historical discourse and literary discourse, in their approaches and distances, map the times of memory narratives, in addition to thinking

about the threads that entangle memories and the forgetfulness in the social practices of the subjects, and how these procedures are ways of (un)writing the history of these individuals.

It is worth asking ourselves here why Trung Le chose the opposite path, that is, why he uses memory to remember something that, due to the depth of trauma he has, should be forgotten. The concept of Dreamer and deportation, which are inversely proportional, should be counted as a reason to remember for Trung Le. Here we find one of the fundamental paradoxes of the author's writing: writing to remember to forget, and not forgetting to remember.

The narrative of this novel fluctuates between the past and the present of Hien, Tien's mother, a character who finds herself, from the beginning of the narrative, represented between fiction and reality in the linguistic acquisition of the fairy tales narrated by her son Tien. In this metaphorical language of fairy tales, Hien activates his memories of childhood and youth when living in Vietnam. The construction of geographic space is dynamic and uses an identity process.

The varied layers of memories and experiences (both heard and lived) that Tien reads to her mother, form a multifaceted subjectivity of a melancholic young woman who suffers from her immigrant status. Missing his family in Vietnam is constantly alluded to in fairy tale narratives. From this analysis, we consider how spatial memory is constructed, in a context of immigration and distance from its origins. Hien's memories associated with fairy tales are the resource through which the narrative is presented in the literary text: the polyphony present in the work is inscribed from their fairy tale voices, with their truths, fortunes and misfortunes, far from of the stereotypes present in traditional literature texts. Therefore, the objective is to discuss the concept of Dreamer in Hien and the resources of reading fairy tales in dialogue with the literary text, perceiving the effects of meaning in the construction of a living memoirist formation, similar to the lives of the characters.

In following these narratives, it is important to pay attention to the common point that unites them: the personal and collective experience, which, in the case of Trung Le and his family, came from exile and the shock caused by forced migration, after the fall of Saigon, its place of origin, its identity, its people are sources for the construction of a narrative that fights against segregation, prejudice and the repetition of colonialist stereotypes.

The narrative voice of *The Magic Fish* varies between first and third person. It

is possible to notice that the voice that speaks in the first person is that of the protagonist Tien, who opens the graphic novel bringing important elements for its contextualization. Right at the beginning of the narrative, Tien and his mother are using metaphors and fairy tales to acquire the English language, an instrument of identity desire and his mother's difficulties, like a map to be followed that helps us understand where we are. It is clear that Hien, Tien's mother, wants to make clear his origin and destiny, his achievement, the Dreamer, the promise.

The author, when focusing on the specters arising from memory games, related to his social, academic and literary experience, together with collective narratives, inscribes his subjective experience, constituting a graphic novel composed of multiple temporalities through the fictionalization of memory and the meaning of colors as a narrative time frame.

Furthermore, our research object is permeated by aspects and elements that lead us to question how Trung Le, through fictional language (in this case fairy tales), points to the uses of memory and writing processes in English. . Such an incursion is guided by the word, by memory, by the space so remarkable for the author who recognizes his search for identity to belong to that place. The narrative, in this context, announces itself as someone looking for a way to return, when it reveals that

For me, language is like a map that helps us understand where we are. Anyone who can't read the map is lost. And you can't help others when you're lost. Will I ever find my way back home? (NGUYEN, 2020, p. 09).

Tiago Vieira Cavalcante in his doctoral thesis entitled *Literary Geography in Rachel de Queiroz* (2016) quotes Augusto de Figueiredo Monteiro who says that geography has the primary function of enabling man to find the dwelling place of being-in-the-world. Its variations and oscillations throughout historical times do not matter. What remains – like the nucleus of the atom surrounded by the strangest properties between its constituents and in relation to the energy that defines it – is the primordial bond, between man and the place on earth, where mortals reside, along with things '.

It is in this context that we observe Trung Le's writing, through Tien, as a place of belonging, memory and construction of his space and of those who depend on the narrator to reveal their stories and experiences.

In the work, the places and landscapes organize the character's memory, thus producing a narrative fabric, in which each historical element is intertwined with the subjective elements. In this way, the objects, involved in historicity and subjectivities, allow the subject to elaborate a narrative for themselves and the world that surrounds

them.

During the process of composing the narrative, Trung Le uses metaphors to reveal the mechanisms that make up the memory machinery. Before looking at the metaphorical resource and how it allows the author to construct a discourse about the movements of presence and absence of memory, it is important to analyze the metaphor from a tropological perspective, that is, as a language figuration strategy used by fiction writers, and also historians, to provide their speeches with those latent meanings (...) that will require their works not only to be received as messages, but to be read as symbolic structures (WHITE, 1994, p. 29).

In this way, the discourses (spatial, identity and literary) in the graphic novel *The Magic Fish* cover Trung Le's memory, closely linked to the experience of being evicted from his origin, from his place of belonging. However, the fictional aspect of memory is shaped, in Trung Le's narrative, from the dialectic between word, memory and forgetting, where language, modeled by metaphors, is the raw material of creation and reflection, in addition to being the major character in the plot

Furthermore, the writer also takes a look at the effects of remembering in Hien's present life, that is, temporal strata are superimposed as the protagonist dialogues with her mother and aunt, also a storyteller and keeper of secrets. of Vietnam's culture and popular oral narratives. These stories intertwine in the life of Tien's small family in America, configuring a space of reminiscences, resistance and memory.

We are also aware of the fact that the experience of writing always starts from social and subjective experiences, which are striking in our memory, and that the junction between imagination and creative act makes it possible to create a text with meanings and sensibilities. But, how is the author's experimentation in relation to the immigration process driven by narrative form from memory at the level of fictional writing? What is Trung Le's curious truth?

Therefore, it is worth asking ourselves: what are the threads that weave the plot of *The Magic Fish*? How do they sew the fictional plane with the spatial plane? What are the resources mobilized by the writer to construct, from a fictional narrative, another narrative about the work of memory? By converging with the writer's perspective on memory, this research also sees it as a subjective construction, linked to a subject's experience, in addition to analyzing it, within the fictional universe of *The Magic Fish*, as an element that shapes and structures the narrative.

Given the above, when we investigate how Trung Le operates the concepts and

procedures of the uses of memory in his graphic novel *The Magic Fish*, we will discuss the relationship between Dreamer and literature and how they structure and construct temporalities.

Trung Le, as an authentic chisel of the word, does not isolate literary discourse within an impenetrable crystal dome, confining it within himself, for himself. On the contrary, the fiction written by him opens up and welcomes in his voice, not in a peaceful way, the threads produced by other discursive fields, such as, for example, that of Dreamer's narrative.

- Do you miss grandma?
- I feel this every day. But we'll see her again soon! Now that we are citizens, we can travel. Won't it be amazing? (NGUYEN, 2020, p. 47).

In conjunction with this dialogue prepared by Trung Le, which reveals the game between dreamer and identity, we raise here some questions regarding the “construction of the dreamer” operated by Trung Le's literature: what is the place and role of the dreamer in creation Trung Le's literary work? What place of belonging, after all, does this author's literature appropriate? Why is the graphic novel form the most explored by the writer to connect the literary to the field of space and belonging? How can the graphic novel under study here be read as aesthetic possibilities for critical interpretation of some American historical and social phenomena (colonization, immigration, dreamer)?

The importance of studies on Trung Le's graphic novel, especially the work *The Magic Fish* in which reminiscences in identity, spatial and cultural concepts are latent. The presence of an interdisciplinary look at literature and migratory movements mainly for analyzing the work under study, as it works with the space category as the center of interest of the analysis.

Another point must be highlighted: the works in this research bring the graphic novel as an object of study, but this does not prevent interdisciplinary dialogues that discuss the prism between the two fields: Literature and place, which also promotes a critical review of occupations. and spaces in America through fictional discourse (colonization, immigration, dreamer).

Adrienne Pon (2018) in the article “The Dreamer Divide: Aspiring for a More Inclusive Immigrants' Rights Movement for” says: “Using this emerging 'Dreamer' divide as a focal point for discussion, this article argues that to better address discrimination systemic society against immigrants, advocates must think critically about whether the strategies they use may favor the interests of some immigrants over

other immigrants.”

This allows us to understand the intimate relationship between memory, space, identity and social prejudices. To this end, the author uses the concept of “Dreamer” to report historical examples of social movements that made strategic choices to exclude certain disadvantaged groups from the scope of their defense, leaving behind or actively harming the interests of these groups Pon (2018). This leads us to a new interpretation of the stereotyping and prejudice components towards immigrants. The selection to favor some over others necessarily involves the interests of dominant groups. Using those immigrants in some way as disposable labor at any time. Based on the dialogues and silences between memory and space, the discussions converge with the problem of this research, since we understand Trung Le's writing, in the graphic novel *The Magic Fish*, as an attempt to build a narrative of the memories arising from the event. -limit: forced migration after the fall of Saigon represented in Hien and Tien's speeches.

All of this will be taken as a key notion to understand the process of aesthetic creation and its power to transform readers' perceptions, especially in relation to the concept of Dreamer. Another concept that is equally important for our study is the concept of “artistic-literary chronotope” formulated by Mikhail Bakhtin (2014), which interconnects temporal and spatial perceptions in the literary construct. According to Bakhtin (2014, p. 211), “in literature, the process of assimilation of time, space and the real historical individual that reveals itself in them, has flowed complexly and intermittently”. We can see this phenomenon in the narrative configuration of Trung Le's graphic novel.

The dialogue between literary works and other areas of knowledge, such as history and social phenomena, has been a fundamental object for comparative studies, especially for the Social History of Culture, which takes Literature not as an inert tool with which to generate ideas or fantasies only for instruction or for the enjoyment of the public (...) but, if properly read and conducted, they have the power to symbolically build and shape the world (SEVCENKO, 1990, p. 233).

It is in this sense that the graphic novel *The Magic Fish*, by Trung Le Nguyen, is taken as an object of analysis, as it allows us to understand how Nguyen's literary language reflects and at the same time elaborates a discourse on memory. Furthermore, the graphic novel delves into some questions about space, identity, and the belonging of characters marked by gains and losses. At this point, we are careful

not to isolate literary discourse in a dome that repels other discourses, on the contrary, it is analyzed based on dialogue with the concept of Dreamer produced in this space and with theoretical studies involving memory, experience and belonging.

When reflecting on writing as a founding metaphor for our conception of memory and memories, Jeane Marie Gagnebin asks how writing essentially relates to the narrative flow that constitutes our stories, our memories, our tradition and our identity. Such questioning becomes, within our investigation, essential to understand how Nguyen's fictional writing leaves traces, based on a memory narrative, throughout the plot, thus founding a temporality related to the specificities of his movements and the meanings of their reports.

It is also worth highlighting that every creative discourse marks a founding act, as it names unforeseen situations and elements, giving them existence and launching them into the fight for a space and a position (SEVCENKO, 1990, p. 247). In this sense, the dialogue with Nicolau Sevcenko allows us to understand how Trung Le's literary writing relates, and, at the same time, establishes a historical temporality for the different possibilities of reading and writing the Dreamer's conquest of the place.

References

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso* 2014.

Derrida Jaques, *apud* Linda Hutcheon *Poética do Pós-Modernismo*, 2017, p. 85

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. 2ª Ed. São Paulo: Editora

MONTEIRO, Augusto de Figueiredo *apud* Cavalcante, Vieira Cavalcante *Geografia Literária em Rachel de Queiroz* (2016).

NGUYEN, Trung Le *The Magic Fish* Random House Graphic 2020.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PON, Adrienne *The Dreamer Divide: Aspiring for a More Inclusive Immigrants' Rights Movement* for Stanford Journal of Civil Rights and Civil Liberties, 2018.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso-ensaios sobre a crítica da cultura*. Edusp, 1994.

PERSÉPOLIS: O FEMININO ISLÂMICO NA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Dr. Carlos Eduardo de Araujo Placido, UFMS, carlos.placido@ufms.br³
Naiara Morena Roque Arcas, UFMS, morenaroque@gmail.com⁴

Resumo: O romance gráfico *Persépolis* (2007) é uma história em quadrinhos de relatos autobiográficos escrita e ilustrada por Marjane Satrapi. A obra tem esse nome pois se passa na antiga Persa, que hoje é chamada de Irã. Retrata o momento histórico da guerra no Irã, isto é, a transição brusca de um país com valores próximos aos do ocidente para um país fundamentalista ultra conservador. A reflexão da obra é atualíssima já que nos leva a pensar a onda conservadora que se baseia no moralismo religioso e que se instala em muitos lugares do mundo, inclusive nos últimos anos nos países do ocidente (CRENSHAW, 1991). Por ser tratar de uma autobiografia feminina (COLLINS, 2021), traz à tona episódios relacionados as questões do feminino, suas lutas, manejo e subversão para driblar as imposições oriundas de um regime que priva a liberdade de expressão, liberdade de opinião, liberdade sexual e os direitos das mulheres (AKOTIRENE, 2018). Desta forma, o objetivo deste artigo é o de analisar na ótica interseccional a representação das mulheres em conflitos bélicos por meio da obra *Persépolis* (2007), acerca das questões que envolve gênero, raça e religião. Este trabalho foi embasado na metodologia integrativa. A pesquisa integrativa abarca dois 2 métodos recorrentes: 1) a meta-análise e 2) a sistemática. Como resultado, a análise pensou a interseccionalidade, refletiu nos indivíduos marginalizados, que sobrepõe identidades que por vezes sofrem duplamente descriminalização e preconceitos e tem que lidar com o peso de identidades que se entrelaçam.

Palavras-chave: *Persépolis* (2007). Romance gráfico. Satrapi. História em quadrinhos.

Introdução

O romance gráfico *Persépolis* (SATRAPI, 2007) é uma história em quadrinhos de relatos autobiográficos. Ela foi criada pela escritora Marjane Satrapi que nasceu no Irã e atualmente vive em Paris. Marjane escreveu *Persépolis* em francês, para contar sua vida a seus amigos europeus e americanos, no entanto, com grande sucesso de crítica e público, a obra foi publicada em mais de vinte países, foi vencedora em 2004 como a melhor história em quadrinhos na Feira de Frankfurt, além disso, *Persépolis* em 2007 foi transformado em longa-metragem de animação, que estreou no festival de Cannes e recebeu indicação ao Oscar.

³ Doutor em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade de São Paulo. Professor de Estudos Literários da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

⁴ Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas.

A narrativa é para além de uma história em quadrinhos, é uma aula de história, um exercício de empatia, um convite para compreender a alteridade, diversidade, direitos, e também pensar na condição do feminino e suas opressões. Nela, a autora Satrapi desvela sua vida desde criança até a vida adulta, narrando todo o processo de transição de mudança de governo até o Irã se tornar um país fundamentalista islâmico, e em consequência disso, faz refletir na trajetória da mulher islâmica no que se diz respeito a conduta, valores e vestimentas e os desdobramentos disso em sua feminilidade.

A personagem apresentada na obra é Marji, ela é uma garota que desde seus dez anos de idade vivenciou os momentos históricos da guerra iraniana, acompanhou a mudança brusca do poder político, as manifestações para a troca de governo, bem como a censura cultural e a privação da liberdade e direitos de expressão, especialmente das mulheres. Por sua vez, Marji foi bisneta de um imperador do país, teve uma educação que entrelaçou a tradição da cultura persa com valores ocidentais e de esquerda. Todavia se apresenta na obra como uma pequena revolucionária feminista, questionando as rigorosas regras de conduta e vestimenta, se interessando pela política e sociedade.

Compreendendo que Marji se encontra nas posições: a) mulher, b) mulher persa, c) mulher persa islâmica, a obra faz pensar nas questões de gênero, raça e religião. Essa interseccionalidade presente é importante destacar. O conceito de interseccionalidade foi sistematizado pela feminista norte americana Kimberlé Crenshaw, e inaugurado por ela em artigo publicado em 1989, *Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas antirracistas*, este ensaio abordou a discriminação das mulheres negras e como ser mulher negra e ser mulher – não são mutuamente exclusivos. A autora em questão propõe seu uso como uma metodologia a ser utilizada para enfrentar as causas e efeitos da violência contra a mulher nas comunidades negras. Em outras palavras, raça e gênero se sobrepõem para definir as experiências e a identidade de uma pessoa, isso se chama interseccionalidade. Esse termo foi pensado e desenvolvido por outras autoras que possibilitou abranger outros grupos e compreender a diversidade como Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge e também no Brasil pela Carla Akotirene.

A personagem Marji é um exemplo da interseccionalidade: mulher, mulher persa, mulher islâmica. Ela é sobrevivente da guerra, mas também sobrevivente das

opressões desse cruzamento de identidades. Ela mostra como é ser mulher carregando no corpo as marcas do oriente e do islamismo e também da sua criação mais voltada para a cultura ocidental. Essas identidades sobrepostas no corpo de Marji se cruzam de alguma forma - ela é islâmica, mas também mulher, navega no mundo com várias identidades que por vezes são discriminatórias, silenciadas, apagadas, marginalizadas, devido a organização de um sistema hetero – branco - normativo - patriarcal.

Os temas raça, classe, gênero, sexualidade e outros sistemas de poder são também características que envolvem o campo interseccional. Com a intenção de ler mais atentamente a obra em quadrinhos *Persépolis*, é necessário adentra-se pelo conceito de interseccionalidade e suas significações, sobretudo em relação ao feminino, ressaltando que não existe a categoria de mulher universal em que precisa ser entendida nas suas particularidades (LACAN, 1998). Por isso, o objetivo deste artigo é o de analisar na ótica interseccional a representação das mulheres em conflitos bélicos por meio da obra *Persépolis* (2007), acerca das questões que envolve gênero, raça e religião. Este trabalho foi embasado na metodologia integrativa. A pesquisa integrativa abarca dois 2 métodos recorrentes: 1) a meta-análise e 2) a sistemática. O método da meta-análise envolveu a leitura e um recorte para a realização da análise da arte sequencial. O método da sistemática envolveu a análise da arte sequencial propriamente dita de acordo com a teoria da interseccionalidade. Dessa maneira, os objetivos dessa pesquisa literária são os de identificar os encontros que correspondem a interseccionalidade contidos em *Persépolis* (2007) e o de analisar as possíveis representações do feminino no romance gráfico criado por Marjane Satrapi.

Interseccionalidade: conceito e método

O conceito de interseccionalidade foi sistematizado pela feminista norte americana Kimberlé Crenshaw, e inaugurado por ela em artigo publicado em 1989, *Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas antirracistas*, este ensaio abordou a discriminação das mulheres negras e como ser mulher negra e ser mulher – não são mutuamente exclusivos.

Em 1991, a autora reaplicou o conceito, no texto *Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres de cor*, ao discutir e descrever sobre a localização interseccional das mulheres negras e sua marginalização estrutural.

O termo se originou quando Crenshaw, se deparou com a história de Emma que teve sua petição negada na justiça por ser Mulher Negra. A história é que Emma Degraffenreid (afroamericana, esposa, trabalhadora, mãe) entrou com uma petição na justiça para trabalhar em uma fábrica automobilística, pontuando que a fábrica tinha uma postura discriminatória. Crenshaw leu a decisão do juiz, ele recusava a alegação de Emma por discriminação de raça e gênero contra a fábrica. O juiz recusou a petição e o argumento usado foi de que o empregador de fato contratava homens negros e contratava mulheres. O fato é que Emma estava tentando esclarecer ao juiz que na empresa contratava comumente para os trabalhos industriais e de manutenção homens (homens negros) e todas as mulheres contratadas eram brancas como secretárias ou recepcionistas. Apenas se o tribunal fosse capaz de ver como as duas políticas funcionavam juntas, ele poderia perceber a dupla discriminação enfrentada por Emma.

Para além da história de Emma, a autora descobriu que mulheres afro americanas como outras mulheres negras e povos marginalizados no mundo afora, enfrentavam todo tipo de dilemas e desafios como consequência da interseccionalidade. Ela compreendeu que intersecções de raça, gênero, heterossexismo, transfobia, xenofobia, discriminação pela condição física, todas essas dinâmicas se unem e criam desafios bastante únicos.

Ela menciona que interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Trata-se especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002).

Nesse sentido, a interseccionalidade é apenas uma metáfora para entender as maneiras pelas quais formas de desigualdades ou desvantagens às vezes se compõem e criam obstáculos que muitas vezes não são compreendidos nas formas

convencionais de pensar sobre antiracismo ou feminismo ou quaisquer estruturas de defesa da justiça social. Além de Crenshaw, temos as autoras Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) que expande o conceito de interseccionalidade. Elas consideram que a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedade marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana.

Collins e Bilge (2021) pensa a interseccionalidade como ferramenta analítica, isto é, considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter relacionadas e emoldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. Consideram que o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica é o uso da interseccionalidade no cotidiano para lidar com os problemas sociais de diferentes formas. Enfatizam que o foco deve ser o que a interseccionalidade faz e não o que é.

Ressaltam a importância de entender que as pessoas não são como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, pensam na interseccionalidade como uma estrutura para explicar categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras. Entendem que a chave da interseccionalidade: é a resolução de problemas sociais, tais como, violência, a pobreza, má qualidade da educação, a degradação ambiental.

No livro as autoras são entusiastas dos movimentos sociais, ativismo e militância, olha para os ideais das pessoas que são ativistas e dos movimentos sociais como um espaço central para insights, liderança e inspiração. Collins e Bilge (2021) vão enfatizar na sua obra que a interseccionalidade se dá na prática, no dia a dia, não como algo puramente teórico, embora também seja uma teoria. Isto é, embora ser uma teoria ela não se restringe algo puramente teórico, ela parte para prática, para o ativismo e militância. É dinâmica, sua construção é feita no dia a dia.

O livro "Interseccionalidade" da brasileira Carla Akotirene, traz a raiz política, o fundamento e os contrapontos do conceito que intitula a obra. A autora entende que a interseccionalidade tem como objetivo dar instrumentalidade teórico metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado. Ela parte da formulação de Kimberlé Crenshaw, menciona que a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e

sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo”, bem como do movimento negro, que pode produzir machismo (AKOTIRENE, 2019).

Em suma, a interseccionalidade é uma sensibilidade analítica de percebermos que o racismo, o capitalismo e o patriarcado existem juntos e de maneira inseparáveis. Então cada um que se dedicar a lutar contra o racismo também precisa lutar contra o machismo e contra lgbtfobia por exemplo. Porque existe uma matriz de opressão que opera essas opressões de maneira simultânea e contínua. permite pensar a interseccionalidade, pensar nos indivíduos marginalizados, que sobrepõe identidades que por vezes sofrem duplamente descriminalização e preconceitos e tem que lidar com o peso de identidades que se entrelaçam. A personagem Marji exemplifica esse termo, haja vista que pertence a categoria mulher, por isso sofre preconceitos e desvantagens em relação ao gênero masculino, para além do gênero, ela também pertence a categoria persa, sendo persa sofre os ataques de muitos do ocidente por generalizar negativamente, confundi-los com os árabes e com o terrorismo, e por último ela também pertence a categoria islâmica, o que faz receber ataques de intolerância religiosa.

Persepólís: o feminino islâmico na perspectiva interseccional (2007)

O romance gráfico *Persépolis* (2007), de Marjane Satrapi, relata as experiências vivenciadas por ela desde sua infância até a vida adulta, narra os momentos históricos que envolve a guerra do Irã, como a derrubada do xá, em 1979, por uma revolução popular que se converteu em ditadura islâmica. Satrapi ilustra toda a história em branco e preto, não há colorido na história contada. Apesar do livro apresentar a criança Marji em muitas situações engraçadas em que pode tirar o riso do leitor, o cenário e o tempo da obra são de guerra. E em uma guerra não dá pra sorrir, não há colorido. Dessa maneira, o romance gráfico desprovido de cor remete-se a tristeza.

Persépolis (2007) tem esse nome porque ele se passa na Persa que hoje é chamado de Irã. O Irã era governado por um imperador (xá). Mas em 1979 as pessoas desse país desejavam que o Irã fosse um país republicano- democrático, por isso houve grandes manifestações para que o xá saísse do poder.

Marjeane ou Marji, autora e também personagem da obra, haja vista que se trata de uma história autobiográfica, não tinha nem dez anos quando o Irã ainda não

era um país fundamentalista islâmico pelo contrário era um país bastante ocidental, as pessoas consumiam cultura do ocidente, por exemplo, as mulheres não usavam o véu ou burcas, os homens podiam usar camisetas de bandas musicais, as crianças podiam assistir desenhos animados, não era proibido maquiagem, nem baralhos ou música americana, não existia censura cultural.

A obra relata que a revolução popular conseguiu derrubar o imperador (xá) e o povo votou por uma república islâmica do Irã. Desde então o Irã é governado por uma autoridade religiosa islâmica (aiotolá), o que significa que o Estado não é laico, não há diferença entre governo e líder religioso, as leis do país são as leis do islamismo.

Nessa toada, o Irã se fechou para o ocidente, e a população passou a seguir rigorosas regras de conduta e vestimentas.

Essas mudanças aconteceram de forma rápida e coercitiva. Marji estudava numa escola laica, onde os meninos e meninas estudavam na mesma sala de aula, as roupas que usavam eram roupas ocidentais e de um ano para o outro ela precisou estudar em uma escola onde só podia ter meninas na sala de aula e todas tinham que se cobrir com véu os cabelos, pois na concepção do novo regime imposto os cabelos descobertos das mulheres seduziam os homens. Na sala de aula de Marji as professoras ensinavam as leis islâmicas, como elas deveriam se comportar.

Marji foi educada com valores marxistas e as suas referências de mulheres (mãe e avó) se posicionavam com uma postura feminista diante da vida, o que possivelmente a influenciou. Evidentemente a internalização do novo regime não foi um processo pacífico dentro da mente de Marji, haja vista que ela era uma pequena revolucionária, questionadora e preocupada com as questões sociais. Marji foi crescendo com esse desejo revolucionário de mudar o mundo, querendo saber cada vez mais da história de sua família que enfrentou várias revoluções e assim questionava a ditadura islâmica. Diante do cenário de guerra e da própria postura autêntica e subversiva da garota, seus pais resolveram mandá-la para Viena, Áustria aos 14 anos, período que retrata sua adolescência e estudante do colegial.

Por mais que Marji tinha uma postura desafiadora e diferente das maiorias das figuras femininas de seu país, quando foi morar na Áustria se deparou com um outro mundo de liberdade tanto nas vestimentas quanto nas condutas: sexual, opinião, expressão. Por outro lado, também se deparava com a discriminação do ocidente em relação ao islâmico, a associar negativamente com o terrorismo, a repressão, o que denotava falta de empatia, dificuldades de entender Marji como ser humano que tem

as mesmas inquietações, angústias e necessidades do ocidente. Diante deste cenário Marji para se sentir integrada ao grupo como estratégia de sobrevivência mente sobre a sua linhagem, sua identidade persa. Aqui podemos pensar sobre o conceito da interseccionalidade Marji mulher e Marji mulher persa. A sobreposição de duas identidades que se cruzam e oprimi.

No desenrolar da história, Marji retorna ao Irã, onde ela estuda na faculdade, se casa e depois se divorcia, antes de se mudar para França. Nesse momento a leitura permite compreender sentimentos de pertença, apresenta para os leitores que a garota se tornou estrangeira em seu próprio país. Marji, se encontrava no não lugar - a margem, a margem no sentido de não pertencimento, pois a personagem não pertencia ao ocidente por mais que seus pensamentos fossem aliados com o mundo ocidental, o ocidente não a considerava parte do seu povo, e por outro lado, também não conseguia pertencer a cultura imposta em seu país.

O casamento foi uma saída para poder viver sua liberdade sexual, todavia após estar casada se sentiu presa. A saída era o divórcio, sua família consentia, porém, a sociedade iria julgá-la e desrespeitá-la. A obra trás a conversa de Marji com a amiga que orienta que a mulher divorciada é vista com má reputação o que permite que os homens a faça investidas e a desrespeite. Já na conversa com a avó, incentiva Marji se separar, fortalecendo Marji na condição de sujeito e não de objeto.

Considerações Finais

O romance gráfico *Persépolis* (2007) é uma obra bem relevante para pensar a atualidade, perante aos acontecimentos que envolve a onda conservadora que tem se instalado em muitos lugares, inclusive no Brasil. Onda conservadora que se baseia no moralismo religioso e que encobre movimentos de antimigração, xenofobia, antiislamismo.

A autora aborda criativamente a representação da mulher iraniana, e para além do Irã, Marji representa a devastação do feminino em qualquer lugar do mundo, quando se pensa na estrutura patriarcal. A mulher não é dona de si mesma, encontra-se em uma posição de objeto, não fazendo suas escolhas mas se submetendo as escolhas dos quais os sistemas de exploração centrados nos homens tentam disciplinar e apropriar-se do corpo feminino (FEDERICI,2017).

O nome Marjeane, sua pronuncia lembra margem, o interessante é que parece que a personagem encontra -se nesse lugar de não pertencimento, isto é, a margem

de sua cultura de origem e a margem da cultura ocidental com a qual ela tem afinidade. Ela não pertence ao ocidente, mas tão pouco pensa como no oriente. Isso nos permite pensar a interseccionalidade, pensar nos indivíduos marginalizados, que sobrepõe identidades que por vezes sofrem duplamente descriminalização e preconceitos e tem que lidar com o peso de identidades que se entrelaçam. A personagem Marji exemplifica esse termo, haja vista que pertence a categoria mulher, por isso sofre preconceitos e desvantagens em relação ao gênero masculino, para além do gênero, ela também pertence a categoria persa, sendo persa sofre os ataques de muitos do ocidente por generalizar negativamente, confundi-los com os árabes e com o terrorismo, e por último ela também pertence a categoria islâmica, o que faz receber ataques de intolerância religiosa .

Persepolis é um exercício de empatia e alteridade, faz compreendermos que as pessoas em diferentes culturas, etnias, religiões passam por necessidades, angústias e inquietações como qualquer outro ser humano e em qualquer lugar do mundo.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Coordenação Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

COLLINS, P , Bilge, S. **Interseccionalidade**. (trad: Rane Souza) – 1ª ed. São Paulo: Boi tempo, 2021.

CRENSHAW, K. (1991). **Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color**. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. doi:10.2307/1229039.

CRENSHAW, Kimberlé W. (2002). **“Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero”**. *Estudos Feministas*, ano 10, nº 1/2002, pp. 171-188.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva** (Coletivo Sycorax, trad.). São Paulo: Editora Elefante, 2017.

LACAN, J. (1998). **A significação do falo**. In J. Lacan. *Escritos* (pp. 692-703, V. Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Original publicado em 1958).

LACAN, J. (1985). **O Seminário 20: mais, ainda** (2a ed., M. D. Magno, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Original publicado em 1972-73).

SATRAPI, M. (1969). **Persépolis** (trad. Paulo Werneck). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOLER, C. (2005). **O que Lacan dizia das mulheres** (V. Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Original publicado em 2003).

OS DESLIMITES DA PALAVRA DE MANOEL DE BARROS⁵

Geysiane Andrade, PUCRS, geysiane.andrade@edu.pucrs.br

Eixo Temático: Literatura

Resumo: Manoel de Barros se traduziu na liberdade e no encantamento dos versos, com um trabalho artesanal com as palavras. Na linguagem, construiu um infinito particular, onde desvela muito mais do que as belezas do Pantanal, mas a grandeza do homem e da vida em um projeto poético inovador. Exemplo disso é *O livro das Ignorâncias* (1993). Assim, este trabalho apresenta um pouco da obra de Barros, especialmente no livro em questão, a fim de refletir sobre seu processo criativo de acordo com teorias da criação poética de autores, como Octávio Paz e Hugo Friedrich, mostrando como sua poesia contemporânea dialoga com a tradição moderna e simbolista. O autor restitui à linguagem sua liberdade na fuga da lógica e das regras. Ao imprimir personalidade e originalidade nas palavras, renova o ato criativo, arejando o cânone literário. A partir dessa análise, ainda foi possível estabelecer conexões com a dissertação da pesquisadora, que teve o objetivo de produzir um livro de poemas.

Palavras-chave: Poesia; Manoel de Barros; Processo criativo.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Introdução

Entre as árvores, rios, pássaros, lagartos, besouros e formigas, Manoel de Barros contemplava as miudezas do Pantanal. O poeta mato-grossense criou um universo particular, onde congregava a natureza e as palavras, que se arranjavam de forma única até se transmutarem em poesia. Divulgou seus primeiros poemas em 1937, porém com reconhecimento tardio apenas a partir dos anos 80, sendo considerado um dos principais expoentes da poesia brasileira. Apesar de suas primeiras obras indicarem um tom mais impessoal, ligada às convenções poéticas ou à crítica à tradição literária do modernismo, a poesia de Manoel de Barros se transforma, assumindo características singulares que marcaram sua carreira.

Entre sua fortuna crítica de largo espectro, destacam-se: *Poemas concebidos sem pecado* (1937), livro de estreia, *Compêndio para uso dos pássaros* (1960), *Gramática expositiva do chão* (1966); *O guardador de águas* (1989); *O livro das ignorâncias* (1993); *Livro sobre nada* (1996); *O fazedor de amanhecer* (2001), entre outras obras de grande importância para a literatura brasileira.

⁵ Texto adaptado de: ANDRADE, Geysiane. Os deslimes da palavra de Manoel de Barros. *Revista Scriptorium*. Porto Alegre, v. 5, n. 1, jan.-jun. 2019: e32558. DOI: <https://doi.org/10.15448/2526-8848-2019.1.32558>.

Tomando como objeto de estudo *O livro das ignoranças* (1993), percebe-se no projeto poético de Barros uma poesia contemporânea que dialoga com a tradição simbolista e moderna. De acordo com Paz (1996, p.134), um dos elementos que distingue a modernidade de outras épocas é a crítica, “o novo se opõe ao antigo e essa oposição é a continuidade da tradição”, ou seja, há uma ruptura com as vanguardas. Contudo, o poeta chegou a afirmar em entrevista⁶ que não havia intenção modernista ou política em seus primeiros livros, mas, para ele, foi um período de experiências, durante o qual buscava um estilo próprio. Até que, a partir das leituras de Rimbaud, finalmente, “escutou a cor de um passarinho”, herdando sua liberdade e ‘desorientação’ dos versos.

Segundo Friedrich (1978), a poesia moderna traz uma perspectiva de anormalidade e dissonância, ou seja, se distancia das formas semânticas e estéticas romanescas, numa junção de incompreensibilidade e fascinação, gerando uma tensão que tende à inquietude do leitor. Nesse sentido, o principal legado de Manoel de Barros foi sua linguagem ímpar, com poesia que reflete sobre sua própria consciência criadora no desejo de retorno à pureza inicial da palavra e suas sinestésias, conferindo liberdade a ela – proposto pelo Simbolismo e Modernismo –, além de desdobrar o sujeito poético em vários outros ‘eus’. Assim, Barros inaugura um vocabulário próprio e nomeia sua sintaxe de “vanguarda primitiva”, em uma simbiose entre poesia e natureza.

O livro das ignoranças apresenta todos esses aspectos em seu processo construtivo. Em análise, é perceptível que o livro, na sua estética de divisão dos capítulos e escolha dos poemas, é uma espécie de história da criação, dividida em três partes: *Uma didática da invenção*, *Os deslimites da palavra* e *Mundo pequeno*. Como se fosse início, meio e fim (tal qual uma história e a vida), fala sobre seu fazer poético, a origem de suas palavras, em diálogo também com a criação do mundo (e do próprio mundo que cria em torno de sua poética).

O título do livro traz imediatamente o neologismo “ignoranças”, referindo-se à ignorância das rãs. Ao comentar sobre a obra, Barros mencionou que “criar começa com a própria ignorância [...]. Poesia é sempre um refazer, um transfazer o mundo” (Barbosa, 2003, p. 59). Na sua visão, é necessário “desaprender um pouco o que

⁶ Entrevista com Manoel de Barros. *Palavra*. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/portal/site/palavra/dossie/entrevista/entrevista+com+manoel+de+barros>
Acesso em: 19 jun. 2018.

aprendeu” e só assim ter um novo olhar sobre o mundo, como se fosse a primeira vez. A grafia do neologismo faz referência também ao modo de falar das pessoas mais simples, lembrando outras palavras populares, como “questã” (questão), “sustança” (sustância) e “distança” (distância). Já a simbologia da rã indica fertilidade, metamorfose e evolução⁷, tal qual é o conhecimento. E pode ainda fazer alusão ao “haikai da rã”, do poeta japonês Matsuo Bashô. A estética dos haikais japoneses revela o popular, o ser humano integrado à natureza. Essa tendência influenciou os poetas modernistas brasileiros e também Manoel de Barros, que resgatou o elo entre o mundo natural, o sensível, o homem e seu cotidiano.

A ideia de “desaprender” e “reaprender” fica explícita no poema // da primeira parte do livro, *Uma didática da invenção*:

II

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser begônia. Ou uma gravanha.

Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma (Barros, 1993, p. 11).

É possível perceber a metalinguagem em relação à criação poética. Se antes de aprender é preciso desaprender, neste poema o autor também usa o prefixo des, no sentido de dar aos objetos uma nova função, ou seja, o prefixo não carrega exatamente seu sentido etimológico de negação ou oposição (“não aprender” ou “não inventar”), mas de resignificação, um novo jeito de aprendizado e invenção que foge da ordem gramatical ou racional.

Essa desconstrução e desfamiliarização da linguagem se aproxima às teorias propostas pelo formalismo russo. Chklovski (1973, p. 45), um dos teóricos formalistas, ao falar sobre o procedimento artístico que caracteriza a linguagem literária e a maneira de percebê-la, menciona que “[...] o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos”. O que importa é “a liberação do objeto do automatismo perceptivo”. Para o autor, uma das finalidades da literatura é desautomatizar o modo de ver o mundo, restituindo às coisas o impacto que apresentam quando vistos pela primeira vez, uma forma de ver os objetos e acontecimentos cotidianos fora de seu contexto habitual.

⁷ Cf. *Dicionário dos símbolos*. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/sapo/>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Da mesma forma, o desejo de Barros – não só no poema citado como em toda a sua obra – é a fuga do lugar comum (da prosa) e das práticas metódicas, na tentativa de retorno à origem, conferindo um novo significado aos objetos e às palavras, sem enquadrá-las em nenhum código específico da língua. “Gostava de desnomear” (Barros, 1993, p. 79), afirma o poeta, ou seja, desconstruir para transformar. Então, tirar o pente de sua função costumeira de pentear e levá-lo a um outro universo, com papel diferente, talvez contemplativo e sensível como uma flor ou planta. As construções de Barros evidenciam essa libertação da palavra, sugerida também pelo simbolismo, na qual os objetos são seus pretextos numa poesia metalinguística de um mundo particular (Bense apud⁸ Hamburger 1986).

No âmbito da metalinguagem, para Rimbaud, a poesia moderna deveria refletir sobre a arte poética baseando-se em um conceito de poeta vidente – que derivam de Baudelaire (Friedrich, 1978, p. 62). Essa reflexão seria, então, a busca pela consciência primitiva. Ainda na primeira parte do livro de Barros, *Uma didática da invenção*, as referências ao seu fazer poético também são reveladas no poema a seguir:

VII

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos*.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio (Barros, 1993, p. 15).

Nota-se que o início do poema faz uma intertextualidade com a bíblia cristã na passagem da criação divina do mundo: “No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o verbo era Deus.” (João, 1:1). O poeta assume sua condição de vidente, evidenciando seu processo criativo. O prefixo *des* agora aparece no neologismo “descomeço”, trazendo a conotação de um outro ou um falso começo, já que o verdadeiro se anuncia com o delírio do verbo.

O eu lírico se torna criança, como um ser livre, que vê o mundo de uma perspectiva inocente, ele chega ao “criançamento das palavras”. Sua poesia vem

⁸ Bense, M. *Experimentelle Schreibweisen* (not. texto 17), Stuttgart, s/d apud Hamburger, Käte. *A lógica da criação literária*. Tradução: Margot P. Malnic. São Paulo: Perspectiva, 1986.

exatamente do “[de]lúrio” (remete a lírico, lírica) do verbo. E ainda as diferentes sinestésias são mais um esforço para recuperar a linguagem original, representar o instante da percepção, sem pensar muito na gramática. Manoel de Barros “escuta a cor dos passarinhos” assim como Baudelaire “aspira perfumes” ao mesmo tempo “fresco como carnes de crianças”, “doces como oboés” e “verdes como as pradarias”; e Rimbaud vê nas vogais estranhas combinações de cores (Gomes, 1985, p. 17). E ainda, ao estilo de Mallarmé, Barros não quer que a palavra fale mediante relações gramaticais, mas que irradie suas múltiplas possibilidades de sentido. “Como se ela tivesse acabado de nascer, para limpá-la das impurezas da linguagem cotidiana e devolvê-la ao seu sentido original” (Barros, 1996, p. 310).

A obra de Manoel de Barros ainda apresenta certo estranhamento e descontinuidade, características típicas da modernidade e predominantes nas obras dos poetas simbolistas, principalmente em Mallarmé, que aperfeiçoou as concepções propostas desde Baudelaire e Rimbaud. De acordo com Álvaro Gomes (1985, p. 22), verifica-se em Mallarmé a preocupação fundamental com a linguagem, a fim de romper com o modo explícito e direto de expressão. Ele visava “não só captar o misterioso, mas também o inefável, os instantes passageiros, os estados íntimos que mudam a cada momento da experiência”, tal qual fez Barros. Claro, que não de forma tão emblemática e obscura como Mallarmé, mas na paródia de sentido e violação das regras tradicionais.

Na terceira e última parte do livro, Manoel de Barros celebra seu *Mundo pequeno*, apresentando os pequenos seres e as “nadezas”, como dizia.

1
O mundo é pequeno, Senhor.
Tem um rio e um pouco de árvores.
Nossa casa foi feita de costas para o rio.
Formigas recortam roseiras da avó.
No fundo do quintal há um menino e suas latas.
maravilhosas. [...]
Quando o rio está começando um peixe,
Ele me coisa
Ele me rã
Ele me árvore
De tarde um velho tocará sua flauta para inverter os
ocazos (Barros, 1993, p. 75).

Assim como a poesia de Baudelaire que trazia os vales, as flores, a carniça e os ocasos, a de Mallarmé, que se valia das coisas simples (vasos, leques, espelhos), e a de Rimbaud, com sua diversidade de elementos, que iam dos bosques às prostitutas (belo e feio), Manoel de Barros também mistura beleza à semântica do

precário, da grandeza do ínfimo e dos restos. Toma todas as ‘pequenezas’ como matéria-prima poética, inventava seu próprio Pantanal.

Diante de todo o exposto, é possível notar em *O livro das ignoranças*, e por toda a obra de Manoel de Barros, que seu projeto mais nítido e inovador foi, portanto, o trabalho com a linguagem. O poeta pantaneiro caminhou pelas velhas palavras, a fim de restituir à linguagem sua liberdade na fuga da lógica e das regras preestabelecidas, renovando o ato criativo e arejando o cânone literário. Seus versos trazem um novo canto, uma nova sonoridade, tal qual o poeta mesmo aprendeu: “eu me lembro que aprendi nos gorjeios a maneira de dar canto aos versos”⁹. Uma melodia que fala das coisas, seres e nada, uma música dissonante. Como afirma Paz (2012, p. 21), “o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo”, onde ressoa Manoel de Barros com seu “dialeto coisal, larval, pedral” (Barros, 2013, p. 42).

Referências

BARBOSA, Luiz Henrique. **Palavras do chão**: um olhar sobre a linguagem adâmica em Manoel de Barros. São Paulo: Annablume, 2003.

BARROS, M.de. **O guardador de águas**. São Paulo: LeYa, 2013, p. 42.

BARROS, M. de. **Gramática expositiva do chão**. Poesia quase toda. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BARROS, M. de. **O livro das ignoranças**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CHKLOVSKI, V. **A arte como procedimento**. In: EIKHENBAUM, B. et al. Teoria da literatura: formalistas russos. Tradução de A. M. R. Filipouski et al. Porto Alegre: Globo, 1973, p. 39-56.

FRIEDRICH, Hugo. **A estrutura da lírica moderna**. Tradução de Marise M. Curioni. Tradução das poesias: Dora F. da Silva. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

GOMES, Álvaro Cardoso. **A estética simbolista**. Seleção de textos, comentários, introdução geral, bibliografias e índice de nomes. Tradução dos textos antologizados de Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix, 1985.

HAMBURGER, Käte. **A lógica da criação literária**. Tradução de Margot P. Malnic. São Paulo: Perspectiva, 1986.3

PAZ, Octávio. **Introdução**. Poema e poesia. In: PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

⁹ Entrevista com Manoel de Barros. *Palavra*. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/portal/site/palavra/dossie/entrevista/entrevista+com+manoel+de+barros>. Acesso em: 19 jun. 2018.

PAZ, Octávio. **Signos em rotação**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

ALUMNOS CON BAJA VISIÓN: ACCIONES BAJO METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA DEL PROYECTO PIBID DE LA UFRN

Dra. Izabel Souza do Nascimento, UFRN, izabel.nascimento@ufrn.br
Ana Karina Tertuliano da Conceição, UFRN, karina.tertuliano.124@ufrn.edu.br
Jonathas Felix Imperial da Silva, UFRN, jonathas.imperial.124@ufrn.edu.br

Tema: Lengua Extranjera

Resumen: En esta investigación nos preocupamos por la inclusión de alumnos con discapacidad visual y con baja visión en el ambiente escolar. Observamos clases de lengua española en una escuela Estadual donde hay alumnos con baja visión que relatan dificultades en el proceso de aprendizaje. Nuestro proyecto se propone a desarrollar clases inclusivas basadas en metodologías activas con el uso de herramientas físicas y tecnológicas como juegos adaptados y materiales impresos en formato ampliado. Esperamos incluir a estos alumnos en todas las actividades, obteniendo el mismo desempeño que los alumnos que no poseen discapacidades y recibiendo la misma calidad de enseñanza. Esperamos que nuestra investigación sea un argumento para que el PIBID consiga la “sala de recursos” con la ayuda del gobierno federal dónde serán desarrollados materiales didácticos para facilitar las clases y que estas herramientas se queden en la escuela para que otros profesores puedan utilizarlas en futuras clases.

Palabras-clave: Baja visión; Metodologías activas; Lengua Española.

Apoyo: CAPES

Introducción

Clases inclusivas con la utilización de metodologías activas y herramientas tecnológicas para alumnos con discapacidad visual es la propuesta de esta investigación. Además de herramientas, este proyecto desarrolla nuevas propuestas de actividades interactivas que promuevan cambios significativos entre los alumnos en clase. Una de las ideas de herramientas para facilitar el aprendizaje de personas con baja visión es la creación de un cuaderno de papel agrandado para entregar a los alumnos que necesitan de este apoyo. La investigación también busca ofrecer informaciones a los alumnos sobre proyectos que auxilian personas con discapacidad visual, como la CAPE, proyecto estatal que ofrece materiales didácticos ampliados y herramientas como Lupas que auxilian la ampliación de actividades.

Cuando el alumno tiene una necesidad especial, La Constitución Federal establece el derecho a la educación, presente en el inciso III del art. 208 de C.F, con eso los maestros deben realizar actividades que abarquen a todos los presentes en el aula. En Brasil, de acuerdo con IBGE (*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*) alrededor de 18,6 millones de personas tienen alguna discapacidad y el 3,1% destas personas tienen discapacidad visual, pero ¿de qué se trata?

Es necesario saber que el cuerpo humano está compuesto por cinco sentidos: El olfato, gusto, oído, tacto y la visión. La falta de alguno de estos sentidos puede significar dificultades para realizar algunas actividades. La discapacidad visual es una condición que compromete la visión de una persona de forma total o parcial, que puede ser adquirida o congénita. La deficiencia se puede clasificar en baja visión o ceguera, dependiendo del nivel de percepción visual. De acuerdo con la definición de Doris Flores Contreras (2015), en su maestría en educación especial con mención en educación de las personas con discapacidad visual, autora del artículo Propuesta de guía de estrategias para crear el desarrollo autónomo de niños de 7 a 12 años con discapacidad visual y psicomotriz en la unidad de educación especial fiscal Manuela Espejo:

La discapacidad visual tiene referencia a la ceguera que se define a la pérdida total de la función visual, o la deficiencia visual, quien aún después de un tratamiento o refracción convencional tiene en su mejor ojo una agudeza visual de 3/10 hasta visión luz y/o un campo visual menor o igual a 20 grados (Doris Contreras, 2015, p. 13)

Cómo nos enseña el teórico, la discapacidad visual hace que la visión de un individuo sea directamente comprometida, afectando total o parcialmente su percepción de imágenes. Esta deficiencia afecta la identificación y la percepción de objetos ya conocidos o presentados por primera vez, así, es posible que los alumnos con discapacidad visual construyan y descubran el mundo a través de otras sensaciones, cómo los sonidos, sabores, tacto e imágenes descritas de objetos.

Las personas con cualquier tipo de discapacidad, incluida la discapacidad visual, cuando tienen una columna familiar fuerte, son integrados con más facilidad y su desarrollo en la escuela y universidad es más rápidamente, por eso es importante conocer el papel de la familia, de la escuela, del gobierno y el papel de la universidad.

La baja visión es una discapacidad que puede dificultar el aprendizaje de un alumno, pero antes necesitamos entender qué es la baja visión. La autora Doris Flores Contreras, en “Propuesta de guía de estrategias para crear el desarrollo autónomo de niños de 7 a 12 años con discapacidad visual y psicomotriz en la unidad de educación especial fiscal Manuela Espejo. ” definió la baja visión como:

La definición actual de baja visión según la OPS-OMS: Una persona con baja visión es aquella que tenga una alteración de la función visual después de tratamiento y/o corrección refractiva estándar, y tiene una agudeza visual de menos 6/18 a percepción de luz o un campo visual de menos 10 grados desde el punto de fijación, pero aún se usa, o es potencialmente capaz de usar la visión para la planificación y/o ejecución de una tarea. (Doris Contreras, 2015, p. 22)

Es posible comprender que la baja visión compromete el aprendizaje y los alumnos necesitan de la ayuda de una lupa u otro material accesorio. En la enseñanza, estos alumnos pueden no tener un buen desarrollo en el contenido y por eso el maestro tiene el deber de utilizar los recursos para ayudar a este estudiante. Como maestros de lengua española en formación vemos un gran reto, pero con un poco de esfuerzo se pueden crear buenos materiales para enseñar un nuevo idioma a cualquier estudiante que quiera aprender.

Un concepto traído por José Armando Valente (2018) en su artículo, *Metodologías Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico Prática*, define las metodologías activas como un proceso de alternativas pedagógicas “(...) que ponen el foco del proceso de enseñanza y aprendizaje en el alumno, involucrándose en el aprendizaje por descubrimiento, investigación o resolución de problemas” (2018, p. 27). Así, es posible tener una visión de las metodologías activas como un concepto que apunta alternativas de enseñanza que posibilitan el aprendizaje por descubrimiento.

Neusi Aparecida Navas Berbel (2011), Doctora en educación por la Facultad del Educación de la USP, apunta las metodologías activas como formas de desarrollar el proceso del aprendizaje, utilizando experiencias reales o simulaciones, que facilite la enseñanza y que apunten las condiciones para resolver, con éxito, los desafíos derivados de la práctica social en diferentes contextos. Para Berbel:

Podemos entender que las Metodologías Activas se basan en formas de desarrollar el proceso de aprendizaje, utilizando experiencias reales o simuladas, apuntando a las condiciones para resolver con éxito los desafíos derivados de las actividades esenciales de la práctica social, en diferentes contextos. (Berbel, 2011, p.29)¹⁰

En este sentido, las metodologías activas son presentadas como conceptos metodológicos que visan cambiar los procesos de aprendizajes, presentando nuevas propuestas, como el alumno siendo el principal protagonista en su proceso de aprendizaje, por medio de un viés crítico y reflexivo, así como por sus relaciones sociales. Johanna da Silva Batista (2020), en su artículo “Metodologias ativas como práticas pedagógicas para o ensino de espanhol”, apunta el siguiente pensamiento con relación al sistema activo del aprendizaje:

Se puede afirmar que el método activo fomenta en el estudiante la iniciativa propia, el ejercicio de la responsabilidad, el compromiso, la reflexión, la criticidad y la resolución de problemas, llevándolo a nuevos conocimientos. En este contexto, el estudiante

¹⁰Texto traducido por los autores del artículo

ocupa el centro de las acciones educativas y el aprendizaje se construye por medios afectivos e intelectuales. (Batista, 2020, p. 09)¹¹

En otras palabras, el método de iniciativa es una de las principales herramientas para fomentar la autonomía del alumno, generando la responsabilidad, el compromiso, la reflexión y otras habilidades responsables por construir el conocimiento. En este tipo de metodología, el estudiante ocupa el centro de las actividades, como el protagonista, participando de una manera más activa y construyendo su aprendizaje por medios efectivos, reflexivos e intelectuales.

Según los pensamientos de Bastos (2006), las metodologías activas y sus conceptos son definidos a través de un “proceso interactivo de conocimiento, análisis, estudios, pesquisas y decisiones individuales o colectivas, con la finalidad de encontrar soluciones para un problema.” (Bastos, 2006, p. 10) El autor fundamenta el pensamiento de que el docente debe actuar como un facilitador para que los alumnos reflexionen, busquen soluciones y decidan la mejor forma de alcanzar sus objetivos.

Paulo Freire (1996), educador y filósofo brasileiro, presenta una gran defensa para las metodologías activas, pues afirma que el factor que impulsa la educación de jóvenes y adultos es la superación de desarrollos, juntamente con la construcción de conocimientos nuevos a través de una serie de conocimientos previos que el alumno adquiere en decorir de la vida. Existen formas de introducir las metodologías activas en clase y estas formas se caracterizan por diferentes aspectos, que según Asunción (2019) son:

1) El estudiante es el centro de aprendizaje; 2) Aprendizaje constructivo; 3) Trabajo en equipo; 4) Visión compleja de la realidad; 5) Educación más sensible y humana; 6) Integración de las tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y 7) Pensamiento crítico. (Asunción, 2019, p. 04)

Las metodologías activas implican en un trabajo colaborativo, en que los profesores y los estudiantes actúan juntos en pro de la educación, la intención es la de que el aprendizaje sea más productivo y que el alumno evalúe con sus conocimientos y en su búsqueda de saberes.

Nuestra propuesta, es la de implementar nuevos materiales más accesibles para los alumnos, además de los que ya se utilizan en la escuela. El proyecto busca desarrollar nuevas propuestas de actividades que funcionen de manera interactiva y promuevan los intercambios entre los estudiantes en el aula. Una de las ideas de herramientas para facilitar el aprendizaje de personas con discapacidad visual, es el

¹¹Texto traducido por los autores del artículo

desarrollo de un cuaderno de papel agrandado, con actividades en letras ampliadas para entregar a los estudiantes que necesitan.

En nuestra investigación buscamos ofrecer informaciones a los alumnos al respecto de los programas que ayudan personas con discapacidad visual, cómo por ejemplo el CAPE, qué es un proyecto del estado que ofrece materiales didácticos ampliados y herramientas como lupa que ayuda en la ampliación y en los contrastes de las actividades. Buscamos, entonces, acceder a las posibilidades de recursos digitales y no digitales para promover la accesibilidad.

Actividades desarrollada en la investigación

1- Desarrollar una lista de consejos para los profesores que tienen alumnos con dificultad visual, cómo por ejemplo la importancia de la pizarra en el momento de hacer las actividades y explicar los contenidos, el material impreso con letras ampliadas, material digital también con letras ampliadas, un soporte manual para las actividades, actividades verbales, lupa para posibilitar la lectura, prioridad en los asientos delanteros para estudiantes con problemas de visión y el uso de actividades auditivas para la interacción entre los alumnos y los profesores. El artículo también busca desarrollar algunos tipos de actividades auditivas, que los profesores pueden hacer.

2- Implementar actividades como el teléfono inalámbrico. En esta actividad el profesor utilizará el juego del teléfono inalámbrico para que cada alumno repita una estructura al oído del compañero. Después de repetir la estructura, los equipos deben intentar construir la oración completa usando los recuerdos de las palabras que escucharon. Al final, el profesor explicará oralmente cómo funcionan las estructuras gramaticales. Será un método de actividad controlada, ya que cada alumno repetirá las palabras dadas por el profesor, evitando al máximo posible el uso de imágenes, procurando siempre utilizar la oralidad.

3- Aplicar actividades como el juego de adivinanzas. El docente utilizará una herramienta auditiva, pudiendo ser el celular o caja de sonido, que dará algunos consejos sobre algunos tipos de objetos. Por ejemplo, "es un objeto hecho de madera", "es algo que se usa para sentarse" y los estudiantes deben tratar de adivinar qué objeto se está describiendo. Para construir esta actividad, el profesor puede utilizar su propia voz en forma de grabación para que los alumnos la escuchen, pero si lo

prefiere, el profesor puede llevar sus propias preguntas impresas para leer a los alumnos.

4- Utilizar actividades como el vocabulario con música. El profesor podrá pedir a los alumnos que se reúnan en grupos de 4 o 5 personas, posteriormente, cada grupo elegirá una canción en español para llevar a la clase siguiente. En clase, el profesor tocará las canciones y pedirá a cada alumno que escriba el máximo de palabras que escuche en cada canción, excepto la canción que indicó. Una vez finalizadas todas las canciones, el profesor comprobará las palabras escritas por los grupos, el grupo ganador será el que haya escrito más palabras en total.

Estos son algunos ejemplos de actividades auditivas para tornar la clase más inclusiva y atractiva para los alumnos con baja visión. Estas actividades el profesor podrá adaptar de acuerdo con su contenido programado. En nuestra investigación tenemos interés en comprender cuál proceso/estrategia/metodologías funcionan mejor con los alumnos que tienen baja visión o ceguera. Es incómodo ver a esos alumnos al margen, dentro de clase, sin comprender nada. Estamos juntando esfuerzo y tenemos la colaboración de los demás alumnos para que ocurra el aprendizaje colaborativo de lo que escriben los teóricos Freire (2000) y Vygotsky (1984).

Hasta el momento, estamos en la fase de lecturas teóricas e introducción en clase de las herramientas ofrecidas por el gobierno y por los componentes del Programa Institucional de Apoyo de Iniciación a Docencia (PIBID), a título de donación, no tenemos una conclusión para exponer en esta etapa de la investigación. Esperamos que mientras el próximo año, tengamos más materiales y datos para compartir y que todas las clases elaboradas sean implementadas. Por ahora, la investigación está en la base de experimentación de materiales y metodologías.

Referências

ASUNCIÓN, SUCIAGA. **Metodologías Activas:** Herramientas para el empoderamiento docente. 2019. Revista Internacional Docente 2.0 Tecnológica-Educativa, v. 19, n. 1, p. 04, 2019.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011

BATISTA, J. S. **Metodologias ativas como práticas pedagógicas para o ensino de espanhol.** 2020. p. 09. Trabalho de Conclusão de Curso. IFRN - Cabedelo, 2020.

BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas.** Educação & Medicina, 2006.

CONTRERAS, Doris Flores. **Propuesta de guía de estrategias para crear el desarrollo autónomo de niños de 7 a 12 años con discapacidad visual y psicomotriz en la unidad de educación especial fiscal Manuela Espejo.** Universidad Politécnica Salesiana, Guayaquil - Ecuador, p. 05-126, Febrero, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 50. ed.p. 45, 2000.

VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior:** a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

LENGUA ESPAÑOLA PARA ESTUDIANTES CON TEA: ESTRATEGIAS Y ADAPTACIONES DE BECARIOS PIBID

Dra. Izabel Souza Nascimento, izabel.nascimento@ufrn.br
Edlla Aryel Moura, edlla.moura.703@ufrn.edu.br
Gidean Soares da Câmara Siqueira, gidean.soares.828@ufrn.edu.br
Maria Helena Dantas Batista, helena.dantas.701@ufrn.edu.br

Resumen: El objetivo de este artículo es proponer un material pedagógico específico dirigido a explorar el contacto de estos alumnos con TEA con la lengua española bajo las teorías de la Lingüística Aplicada. En este artículo trabajaremos con Glat y Blanco (2007), Camargo y Bosa (2008), Vygotsky (1989), Piaget (1980, 2005). Analizaremos las clases desde la perspectiva de la Lingüística Aplicada y aportaremos propuestas de estrategias y adaptaciones para adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de estos alumnos, ayudando al profesor tutor. También pretendemos dar a conocer nuestros resultados para que puedan servir de análisis de datos para otras investigaciones y/o ayudar a otros profesores. Nuestra hoja de ruta será estudiar las características específicas del TEA que pueden afectar al aprendizaje en general y de lenguas extranjeras en particular; investigar las dificultades en la comunicación pragmática, el procesamiento auditivo y la socialización; adaptar nuestros planes de clase a la luz de las características encontradas; y elaborar materiales didácticos para satisfacer las necesidades individuales de los alumnos. Nuestro reto será adaptar nuestra investigación a los matices del espectro autista.

Palabras clave: Autismo. Estrategias. Inclusión. Lingüística aplicada. Lengua española.

Apoio: CAPES

Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) puede definirse como trastornos del neurodesarrollo que comienzan en la infancia y duran toda la vida. Puede implicar deficiencias en la comunicación y el comportamiento. Observando clases en colegios públicos, nos dimos cuenta de que existe una dificultad en la interacción entre alumnos neurotípicos y atípicos en las clases de lengua española. El objetivo de este artículo es explorar la intersección entre la lengua española, la lingüística aplicada y estos alumnos con el fin de desarrollar estrategias y materiales didácticos adaptados para la enseñanza de lenguas extranjeras en las clases de español.

Nuestro estudio se basa en Moita Lopes(2006) en lo que dice respecto a la lingüística aplicada; Glat y Blanco (2007) y Camargo y Bosa (2008) como referencia en la educación especial y la inclusión de alumnos con autismo; Vygotsky (1989) en la teoría interaccionista; Piaget (1980) en la epistemología genética, en la que describe el desarrollo cognitivo del ser humano desde el nacimiento.

Educación inclusiva

Cuando se habla de inclusión orientada a la escuela, el término más utilizado para referirse a ella es el de educación inclusiva, el cual puede concebirse, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), como

Un principio general y una orientación para fortalecer la educación con miras al desarrollo sostenible, el aprendizaje permanente para todos y la igualdad de acceso a las oportunidades de aprendizaje para todos los niveles de la sociedad (Unesco, 2008).

Al trabajar en la educación inclusiva, debemos ser conscientes del papel del profesor y de los medios para que esta educación sea eficiente y eficaz en el aula. Según un estudio de Glat y Blanco,

La educación inclusiva implica un nuevo modelo de escuela en el que el acceso y la permanencia sean posibles para todos los alumnos, y en el que los mecanismos de selección y discriminación hasta ahora utilizados sean sustituidos por procedimientos de identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje (Glat, Blanco.2007).

La educación inclusiva es necesaria para la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias, garantizando su aprendizaje y desarrollo social.

Piaget y Vygotsky son teóricos del inicio de las teorías cognitivistas. Según Jean Piaget (1980), el aprendizaje cognitivo es aquel que da lugar a un almacenamiento organizado en la mente del alumno, además del desarrollo cognitivo.

Otro aspecto importante a tener en cuenta son los niveles de desarrollo del aprendizaje de un individuo, a los que Vygotsky (1989) refiere dos niveles: el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. El primero está relacionado con las funciones mentales del niño, desarrolladas a partir del entorno sociocultural en el que se inserta el individuo y la forma en que es capaz de resolver problemas de manera autónoma. El segundo se caracteriza por la ayuda en la resolución de problemas, en que el individuo necesita de una persona más experimentada para resolver el problema, como el profesor.

Sabemos que, en el contexto educativo actual, adoptar estrategias pedagógicas eficaces y la selección adecuada de metodologías de enseñanza es esencial para promover el aprendizaje significativo y el desarrollo holístico de los alumnos. Combinar estrategias innovadoras con enfoques didácticos pertinentes enriquece la experiencia educativa y permite responder a la diversidad de estilos y

necesidades de aprendizaje de los alumnos. El aprendizaje no puede limitarse a los contenidos académicos; debe también abarcar el desarrollo personal y social.

La Escuela y los Autistas

El trabajo de investigación educación inclusiva: Concepciones de profesores y directores de Izabella Mendes Sant'Ana, psicóloga y estudiante de doctorado en Psicología en la Pontificia Universidad Católica-PUC, Campinas, aborda un tema crucial en el campo de la educación inclusiva: la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas primarias públicas. A través de entrevistas con personal pedagógico de estas instituciones, el estudio ha identificado desafíos y dificultades que enfrentan tanto los educadores como los estudiantes con TEA en ese contexto.

Entre las dificultades señaladas por el equipo pedagógico, se encuentran la falta de orientación, estructura y recursos pedagógicos adecuados para apoyar la inclusión efectiva de los alumnos con trastorno del espectro autista. Estos desafíos pueden tener un impacto significativo en la experiencia educativa de los estudiantes con TEA, así como en la capacidad de los educadores para proporcionar un entorno de aprendizaje inclusivo y enriquecedor.

La falta de orientación puede dificultar la comprensión de las necesidades individuales de los estudiantes con TEA y la implementación de estrategias educativas efectivas. La carencia de estructura puede afectar la organización de las clases y la adaptación del entorno para satisfacer las necesidades específicas de estos alumnos. Además, la escasez de recursos pedagógicos puede limitar las herramientas disponibles para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de comunicación, interacción social y autonomía de los estudiantes con TEA.

Sin embargo, algunos estudios indican que, cuando los profesores reciben una formación adecuada, el proceso de inclusión de alumnos con autismo en escuelas comunes puede tener resultados positivos. Un ejemplo de ello es el estudio realizado por Serra (2004), en el que se pretendía comprobar los efectos de la inclusión en una escuela ordinaria sobre los comportamientos de un niño de siete años con autismo. Su objetivo principal era analizar cómo la inclusión de un alumno con autismo en una escuela ordinaria afectaba a sus comportamientos e interacciones dentro del entorno escolar. El niño, diagnosticado de autismo, se integró en el aula ordinaria y se recogieron datos conductuales durante un periodo de tiempo determinado.

Los resultados de este estudio indicaron que la inclusión tuvo un impacto positivo en los comportamientos del alumno con autismo. La interacción con los compañeros y la participación en actividades sociales aumentaron significativamente. Además, el estudio también puede haber puesto de relieve cómo la inclusión beneficia no sólo al alumno con autismo, sino también a sus compañeros de clase, al fomentar una mayor comprensión y aceptación de las diferencias individuales.

Delante una inclusión adecuada aunque un niño tenga deficiencias cognitivas importantes y presente dificultades en relación con los contenidos de los contenidos del currículo educativo común, como puede ser el caso del autismo, pueden beneficiarse de las experiencias sociales (Karagiannis, Stainback y Stainback; 1999 apud Camargo e Bosa; 2008; traducción nuestra).

El enfoque en una inclusión adecuada sugiere que, incluso cuando un niño enfrenta deficiencias cognitivas importantes y dificultades en relación con los contenidos del currículo educativo común, como es el caso del autismo, aún pueden beneficiarse de las experiencias sociales dentro de un entorno inclusivo. Esa perspectiva promueve la idea de que la interacción con sus compañeros y la participación en actividades sociales pueden tener un impacto positivo en el desarrollo y bienestar de los niños con discapacidades cognitivas. Camargo y Bosa (2008) apoyan este enfoque destacando que, a pesar de las dificultades cognitivas y curriculares, los niños con autismo y otras discapacidades pueden beneficiarse significativamente de las experiencias inclusivas.

Por tanto, la diversidad en el espectro autista significa que cada individuo tiene fortalezas y desafíos particulares, lo que requiere un enfoque flexible y personalizado del proceso de enseñanza.

Enseñanza de la lengua extranjera para autistas

La enseñanza de una lengua extranjera a personas en el espectro autista es un campo educativo que ha cobrado creciente relevancia debido a la necesidad de proporcionar enfoques pedagógicos adaptados y efectivos. Las características únicas de las personas con trastorno del espectro autista (TEA) requieren estrategias específicas que consideren sus necesidades comunicativas, cognitivas y sociales. Al mismo tiempo, la diversidad en el espectro autista significa que cada individuo presenta fortalezas y desafíos particulares, lo que demanda una aproximación flexible y personalizada en el proceso de enseñanza. Según Terry Davis (2005, p.104), en un discurso pronunciado con motivo del Día Europeo de las Lenguas,

El aprendizaje de idiomas es una poderosa herramienta para construir sociedades multiculturales, pacíficas, tolerantes e integradoras. La experiencia de aprender una nueva lengua abre espacio a otras culturas y a la conciencia de la diversidad lingüística y cultural, fomentando la tolerancia hacia las personas con un estilo de vida diferente (Davis, 2005).

Ese discurso subraya la importancia del aprendizaje de idiomas como herramienta esencial para construir sociedades multiculturales, pacíficas, tolerantes e integradoras. Aprender una nueva lengua amplía la comprensión de otras culturas y aumenta la conciencia de la diversidad lingüística y cultural, cultivando la tolerancia y la empatía hacia personas con estilos de vida diferentes, fomentando así la armonía y la convivencia en una sociedad cada vez más globalizada.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña (1996, p.02), en su artículo 4º, inciso III, garantiza

la atención educativa especializada y gratuita a los alumnos con discapacidad, trastornos del desarrollo global y altas capacidades o superdotación, en todos los niveles, etapas y modalidades, preferentemente en la red de enseñanza regular;
(Redacción dada por la Ley nº 12.796, de 2013).

Al destacar la importancia de la inclusión, la ley refuerza el compromiso del sistema educativo brasileño de garantizar que cada alumno tenga la oportunidad de desarrollar plenamente sus capacidades, independientemente de sus características individuales. Esta atención especializada no se limita a un nivel educativo específico, sino que abarca todas las etapas y modalidades educativas y se ofrece preferentemente en el contexto de la red de educación regular.

Además, enseñar una lengua extranjera a alumnos autistas va más allá de la mera transmisión de conocimientos lingüísticos. Es una oportunidad para promover la inclusión, mejorar la comunicación y proporcionar una comprensión más profunda de las culturas hispanohablantes.

En ese contexto, el concepto fundamental de la "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP), según la teoría de Vygotsky (2001), se conecta intrínsecamente con la idea central de que el aprendizaje es un proceso colaborativo y socialmente influenciado. Esta noción, que enfatiza la brecha entre el nivel de desarrollo actual y el potencial, se extiende más allá del ámbito de la educación y puede ser aplicada a diversas áreas de la vida y el conocimiento. Desde una perspectiva educativa, la ZPD adquiere una relevancia especial al tratar con la enseñanza de estudiantes con necesidades específicas, como aquellos con autismo. Integrar esta teoría en el ámbito de la enseñanza del español para estudiantes autistas puede ser altamente beneficioso

para facilitar su aprendizaje y desarrollo. Para GERALDI (1995), es a través del proceso de adquisición que el niño se constituye como sujeto del lenguaje.

El sujeto del espectro autista desarrolla su lenguaje de otra manera. Kanner (1947) explica que el retraimiento social suele ir acompañado de la incapacidad del niño para desarrollar el lenguaje de forma funcional, es decir, puede pronunciar palabras, pero no captar conceptos. Ya para Klin (2006)

Aunque la sintaxis y la morfología de la lengua se conservan relativamente el vocabulario y las habilidades semánticas pueden desarrollarse con lentitud y los aspectos de los usos sociales del lenguaje (pragmática) son particularmente difíciles para los individuos con autismo. Por tanto, el humor y el sarcasmo pueden ser una fuente de confusión, en el sentido de que la persona con autismo puede no ser capaz de apreciar la intención comunicativa del hablante, dando lugar a una interpretación completamente literal del enunciado. interpretación literal del enunciado (KLIN, 2006, p.06). (traducción nuestra).

Camargo y Bosa (2008), por su vez, subrayan la importancia del lenguaje en la detección precoz del riesgo de desarrollo infantil, incluido el autismo. Sin embargo, los autores refuerzan la idea de que el lenguaje no se limita al habla, ya que ésta es sólo una de sus diversas formas de expresión: "el habla puede estar presente, pero no necesariamente con fines de comunicación o sociales no necesariamente con fines de comunicación o interacción social (situación evidente en los casos de autismo)" (2002, p. 14).

Por tanto, el proceso de adquisición del lenguaje de un niño autista se considera un hecho de suma importancia, que requiere mucha atención tanto por parte de los familiares como de los profesionales que lo acompañan. Se entiende que el lenguaje es el medio sistemático que utiliza el sujeto para interactuar con el mundo, a través de signos convencionales, de acuerdo con el entorno en el que vive. Sin embargo, cuando hablamos de comunicación, nos damos cuenta de que el conocimiento del sistema lingüístico va más allá del aprendizaje de la estructura fonética, sintáctica o semántica de cada código.

Conclusión

Abordaremos aquí nuestras hipótesis a modo de conclusión, ya que este proyecto aún se encuentra en la etapa de producción de material. Esperamos que los estudiantes interactúen con los dibujos e imágenes y, a los pocos, introduciremos otros lenguajes, incluso el lenguaje verbal. Intentaremos tomar imágenes más estáticas para fines de vocabulario, pero también, dependiendo del desarrollo de los alumnos, tomar secuencias en dibujos para que puedan imaginar la secuencia de un cuento. Como decíamos, nos centraremos en el vocabulario, pero no descartamos, una vez más en función del desarrollo alcanzado, pasar a textos más elaborados.

En conclusión, la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) exige enfoques personalizados, adaptados a las necesidades individuales de estos estudiantes. La integración de métodos inclusivos, apoyo especializado y comprensión de las características del TEA son fundamentales para promover una experiencia educativa más efectiva e inclusiva, permitiendo a estos estudiantes desarrollar sus habilidades lingüísticas de una manera significativa y exitosa.

Referencias

BARBOSA, Renata Betti França. **A aquisição da língua estrangeira em crianças autistas**. 2014. 12 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher e BOSA, Cleonice Alves. **competência social, inclusão escolar e autismo**: revisão crítica da literatura UFRS, Porto Alegre, 2008.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

KLIN, A. M. I. et al. **Avaliação clínica de crianças com risco de autismo**. Educação, v. 29, n. 1, p. 255-297, 2006.

MARTOS J., Ayuda R. **Comunicação e linguagem no espectro autista**: autismo e disfasia. Revista de Neurologia. Fevereiro de 2002.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006,

PIAGET, J. (1980). **Psicología y pedagogía**. Barcelona: Editorial Ariel.

SANT'ANA, I. M. **Educação Inclusiva**: Concepções de Professores e Diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005

UNESCO. **LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO**. CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. 2008

LA CANCIÓN COMO ESTRATEGIA PARA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN CLASES DE LENGUA ESPAÑOLA

Dra. Izabel Souza do Nascimento, UFRN izabel.nascimento@ufrn.br
Gabriela de Medeiros Silva, UFRN gabriela.medeiros.713@ufrn.edu.br
José Alan da Silva Bezerra, UFRN jose.bezerra.707@ufrn.edu.br
Sabrina Dayane Conceição de Morais, UFRN sabrinamoraisspanhol@gmail.com

Eje Temático: Lengua Extranjera

Resumen: Los alumnos de nivel uno en lengua española suelen tener poco vocabulario. Intentando amenizar este problema hicimos observaciones en clase y percibimos que les gusta escuchar canciones hispánicas. En este artículo, presentamos estrategias para el uso de canciones en clases de lengua española como posibilidad para el desarrollo de repertorio de vocabulario a partir de la destreza auditiva. Escuchando canciones que, de hecho, escuchan los nativos de lengua española creemos que, con este recurso, se puede crear un espacio de aprendizaje efectivo. Produciremos estrategias de enseñanza basadas en la teoría del aprendizaje significativo propuesta por el psicólogo educativo estadounidense David Ausubel y en el sociointeraccionismo de Vygotsky. Las canciones suelen ser usadas para ampliar la destreza auditiva en esta investigación además de la destreza auditiva tenemos como eje la amplitud del vocabulario del alumno ofreciendo al profesor nuevas perspectivas para las mismas estrategias.

Palabras-clave: Español. Aprendizaje significativo. Destreza Auditiva.

Apoio: CNPq, CAPES

Introducción

Cuando estudiamos una lengua extranjera, es común que, además de los contenidos gramaticales y orales, seamos expuestos a aspectos culturales de la lengua estudiada. Así, es fundamental tener conciencia de la importancia de explorar la cultura y sus manifestaciones para conocer lo que nos puede ofrecer una lengua extranjera, entendiendo también que, sin esta exposición y sin los conocimientos interculturales adquiridos a lo largo de este proceso, es casi imposible entender lo que significa una lengua de modo más amplio, como algo histórico, social, cultural, etc., y no estrictamente lingüístico en el sentido más mecánico, gramatical, por ejemplo. Teniendo esto en cuenta, hemos elegido una manifestación artística cultural muy buscada cuando hablamos de enseñanza de idiomas y aspectos culturales extranjeros: la canción.

Este artículo presenta una propuesta de comprensión de la canción como herramienta valiosa en el proceso de adquisición de vocabulario de una segunda lengua. Para eso, es fundamental que en el desenvolvimiento de los estudios de una

lengua extranjera (LE) el alumno sea expuesto no solamente a aspectos lingüísticos más estrictos y específicos de la lengua, pero que en esa acción sea direccionado a aspectos culturales de la lengua estudiada. Consideramos la canción como medio de expresión cultural capaz de expandir el conocimiento del mundo de quien la escucha, en el ámbito más amplio, y como aspecto formador del repertorio de vocabulario, en el ámbito más estricto.

Nuestro objetivo es mostrar el uso de la canción como estrategia para el aprendizaje de la lengua española en escuelas públicas brasileñas de la red estatal donde existe el *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID), pero mirando para uno de los aspectos del aprendizaje de los estudiantes: la comprensión auditiva para adquisición de vocabulario de manera crítica y contextualizada. Para eso, optamos por utilizar la teoría del aprendizaje significativo propuesta por el psicólogo norte-americano David Ausubel (2001), así como por la teoría del sociointeraccionismo del también psicólogo Lev Vygotsky (1993), que juntamente con Byrnes (1984) nos dan la definición de comprensión auditiva que nosotros usaremos como fuente basilar de este trabajo.

Como casi todos los hechos humanos, la canción existe desde mucho antes que se creara su concepto. Imaginemos el sonido del trueno inspirando y se convirtiendo en canciones, así como el chisporroteo de la lluvia, el canto de los pájaros, los revueltos del mar, estando en la lengua y en la mente humana desde el momento de su percepción e intento humano de imitación de los sonidos naturales, luego convertidos en palabras, luego en canciones, todo para expresar sentimientos, de miedo, de gratitud, de admiración, e ya todo envuelto en la creación de mitos y dioses, e ya en la transmisión de las historias de esos mitos y dioses, a través de leyendas, de cultos, en los cuales las palabras se convertían en músicas, y todo eso hacía la humanidad desarrollarse, hacer su historia. De ese modo, creemos en la canción hasta como herramienta ancestral en su capacidad de despertar la atención humana, o cualquier estado que facilite la transmisión de un mensaje a través del lenguaje, como parte del propio desarrollo del lenguaje, y así de la inteligencia humana, por lo tanto facilitadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta de una lengua extranjera, como la lengua española. Así, creemos que, al ejercitar la comprensión auditiva en actividades que impliquen la escucha activa de canciones, el alumno puede adquirir más que conceptos superficiales de una lengua, pero adentrar

un estado de comprensión más profunda, sea en el aspecto cultural, social, histórico, etc.

Entender la expresividad cultural realizada a través de la musicalidad y de las canciones es fundamental para que no sean miradas solamente como mezclas de letra, melodía, ritmo y armonía, sino también como una manifestación cultural específica, como medio de comunicación y expresión artística individual y colectiva. Segundo la definición del Clifton, traducida por Freitas (1997, p. 24):

Una canción es una disposición ordenada de sonidos y silencios cuyo significado es representativo más que denotativo. (...) el canto es la realización de la posibilidad de que cualquier sonido presente a cualquier ser humano un significado que experimenta en su cuerpo (traducción nuestra).¹²

La canción trata además de las expresiones culturales y de los conceptos técnicos y de detectarlas bajo la perspectiva de su carácter auxiliar en la socialización de los individuos en que ella se presenta. Como dice Brito (2003, p. 31):

Es difícil encontrar a alguien que no tenga una relación con la música [...]: escuchar, cantar, bailar, tocar un instrumento en diferentes momentos y por diferentes motivos. [...] Nos sorprendemos cantando esa canción que parece “cola” y eso no sale de nuestra cabeza y no podemos resistirnos, al menos, a mover los pies, a reaccionar a un ritmo atrapante [...] (traducción nuestra).¹³

En el proceso de aprendizaje, cuando se escucha una palabra en una lengua extranjera a través de una canción hace con que ejercitemos nuestra comprensión auditiva, y para que ese aspecto del aprendizaje sea más fácil comprendido, entendemos por comprensión auditiva con base en Byrnes (1984):

La comprensión auditiva precede a la producción en todos los casos de aprendizaje de una lengua, y no puede haber producción a menos que el estímulo lingüístico (input lingüístico) y éste a su vez se convierta en material comprensible (ingesta comprensible) para el oyente. La comprensión es importante no sólo porque precede lógicamente y cronológicamente a la producción, sino especialmente porque parece ser el mecanismo básico a través del cual se internalizan las reglas del lenguaje (Byrnes 1984, pp.318-319) (traducción nuestra).¹⁴

¹² A canção é um arrançamento ordenado de sons e silêncios cujo sentido é representativo ao invés de denotativo. (...) canção é a realização da possibilidade de qualquer som apresentar a algum ser humano um sentido que ele experimenta em seu corpo.

¹³ É difícil encontrar alguém que não tenha relação com uma música [...]: ouvir, cantar, dançar, tocar um instrumento em momentos diferentes e por motivos diferentes. [...] Nos surpreendemos cantando aquela música que parece “cauda” e que não sai da nossa cabeça e não resistimos, pelo menos, mexer os pés, reagindo a um ritmo envolvente [...].

¹⁴ A compreensão auditiva precede a produção em todos os casos de aprendizagem de línguas, e não pode haver produção a menos que o estímulo lingüístico (entrada lingüística) e que este, por sua vez, se torna material compreensível (ingestão compreensível) para quem está ouvindo. A compreensão é

En una clase, en el no proceso de adquisición de una LE, la didáctica es de suma importancia, pues es a través de la dinámica de ejecución y presentación de los contenidos que se impacta de forma negativa o positiva el aprendizaje del estudiante para que él despierte el potencial y la motivación para desarrollar los aprendizajes. Ausubel nos dice que es necesario que todo el proceso sea significativo, por el cual uno puede hacer relaciones, asimilaciones y reconfiguraciones de las nuevas ideas. El profesor tiene la función de identificar conocimientos previos del alumno que, una vez expuesto a nuevas informaciones ofrecidas, se permite conectarlas a conocimientos antiguos.

La esencia del proceso de aprendizaje significativo es que las ideas expresadas simbólicamente se relacionan de manera sustantiva (no literal) y no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe, es decir, con algún aspecto de su estructura cognitiva específicamente relevante para aprender con estos. Este aspecto específicamente relevante puede ser, por ejemplo, una imagen, un símbolo, un concepto, una proposición, ya significativa (Ausubel, 1978, p. 41) (traducción nuestra)¹⁵.

Para que podamos crear un repertorio rico y que explote los conocimientos del estudiante, es necesario entender que él es un ser biológico-social. De acuerdo con la teoría socio interaccionista o histórico-cultural de Vygotsky, el objetivo central es:

Caracterizar los aspectos típicamente humanos del comportamiento y desarrollar hipótesis sobre cómo se formaron estas características a lo largo de la historia humana y cómo se desarrollan durante la vida de un individuo (Vygotsky. 1984. p. 21) (traducción nuestra).¹⁶

Como público de nuestro estudio, elegimos alumnos del primer año de la enseñanza media porque es muy común que ellos no hayan visto nada de la lengua española en sus años anteriores, pero que ciertamente en algún momento de sus vidas fueran expuestos a expresiones de la lengua o a algún aspecto cultural hispánico. Por eso, es fundamental que el profesor valore la importancia de las

importante não apenas porque precede a produção lógica e cronologicamente, mas especialmente porque parece ser o mecanismo básico através do qual as regras da linguagem são internalizadas (Byrnes 1984, pp.318-319).

¹⁵ A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente estão relacionadas de uma forma substantiva (não literal) e não arbitrária com o que o aluno já sabe, isto é, com algum aspecto da sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem. aprendendo com eles. Ideias. Este aspecto especificamente relevante pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito, uma proposição, já significativo (Ausubel, 1978, p. 41).

¹⁶ Caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.

actividades de calentamiento antes de exponer contenidos nuevos, de esta manera trayendo contenidos para que las clases sean dinamizadas e integrando el máximo de alumnos posibles considerando sus conocimientos previos.

Para clases con jóvenes, la canción es una de las herramientas fundamentales de comunicación entre ellos, para que expresen sus gustos, preferencias, experiencias, visiones de mundo, parte de su identidad, en general. Partiendo de este breve análisis sobre la relación que los alumnos tienen con la canción, creemos que es muy necesario que cada vez más las clases de lengua extranjera, en nuestro caso el español, tengan más canciones como estrategia de enseñanza en la búsqueda de un aprendizaje significativo y eficaz.

La introducción de la canción como herramienta motivadora de una clase, en la cual los alumnos se sienten dispuestos a comprender lo que la canción dice, atraídos por las características singulares de ese medio de expresión humana, los acerca a culturas diversas, profundizando sus conocimientos del idioma extranjero estudiado en toda su dimensión, pero también haciéndolos explotar el vocabulario oído a través de ese medio, como forma de despertar su interés, sus sentimientos, su curiosidad. La elección de canciones para uso en las clases, sin embargo, parte de la relación alumno-profesor, por la cual el docente busca conocer los gustos, los intereses de los estudiantes, saber de ellos si ya consumen algo de canciones en español o si conocen artistas nativos, para así crear un repertorio de materiales de uso en otras clases.

La propuesta es facilitar la comunicación y diálogo del profesor con la turma, volviendo todo en un ambiente que despierte la curiosidad, haciendo una pequeña inmersión cultural a través de la canción, siempre con propósitos educativos, en ese caso para la adquisición de vocabulario y por supuesto la comprensión auditiva. Creemos que, al buscar medios en que el alumno se encuentre en el idioma a partir de sus gustos propios, utilizamos el método comunicativo con enfoque en un aprendizaje significativo como táctica para manejar las clases y volver la atención de los alumnos.

En una clase de español de primer año de la enseñanza media de escuelas estatales del Brasil, la realidad es un tanto crítica, tenemos una clase por semana de cincuenta minutos, que es por diversos factores reducida para cuarenta y por veces treinta minutos. Una vez que nuestro objetivo no es discutir los obstáculos de la educación pública, sin embargo, es necesario se tener en cuenta la magnitud del contexto en que esta investigación sucede. Utilizar canciones en una clase de idiomas

es también, además de una estrategia para la motivación de los alumnos para conocer nuevas palabras y expresiones, también asegurar de forma ligera la atención de los alumnos, principalmente cuando la canción es aporte para el calentamiento o la presentación en el inicio de la clase.

En una experiencia para esta investigación, utilizamos la canción *En El Muelle de San Blas*, de Maná, una banda mexicana, para la presentación del pretérito perfecto simple, una de las estructuras lingüísticas del pasado en español. Pero la clase y el uso de la canción no tendrían el objetivo central en la gramática; todo estaba incluso para valorar la percepción y comprensión del texto en general. Además de la música, pedimos a los alumnos para describir la experiencia del yo lírico al hablar en ese tiempo pasado.

Al oír la canción, los alumnos en primer momento extrañaron. Se observó su timidez y resistencia en el involucramiento con la canción y el ritmo, pero luego después todos ya estaban bien atentos a la letra, y cuando llegó al final de la experiencia, surgieron dudas con el significado de algunas palabras como “muelle” y “empapada”, las cuales ellos percibieron ya en el momento de la escucha de la canción, sin el soporte de la letra impresa, que eran palabras cruciales para la comprensión final de la canción, pero sin todavía conocer su significado, estando solamente despiertos en su curiosidad por la “sonoridad” de esas palabras hasta entonces extrañas para ellos. Así, creemos que esa clase fue, además de provechosa, agregadora para la construcción del su vocabulario de los alumnos que ingresan a estudiar español.

La investigación todavía se encuentra en curso. pretendemos ampliarla, seguir la discusión, la búsqueda científica, así como promover otras clases con el uso de canciones como estrategia que el profesor puede utilizar para desarrollar la expansión de vocabulario a través del desarrollo de la destreza auditiva, para así ciertamente auxiliar en la enseñanza de comprensión de textos y expresiones escritas u orales, fomentando siempre el interés de los estudiantes en las clases, para que las canciones, en su labor de inspiración, motiven los estudios de la lengua española.

Referencias

BRITO, Teca de Alencar. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CUBILLO, P.C.; KEITH, R.C.; SALAS, M.R- **La comprensión auditiva**: Definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. Costa Rica.

FREITAS, Elaine T. “**As formações não usuais na música de câmara brasileira pós 1960.**” Dissertação de Mestrado. UFRJ, Rio de Janeiro, 1997.

FREITAS, M. T. de A. 2000. **As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate.** In: Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11: 9-28.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

REGO, T. C. 1999. **Vygotsky**: Uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Rio de Janeiro, Vozes, 138p.

LA LITERATURA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Dra. Izabel Souza do Nascimento¹⁷

Hellora Hiueny de Lima Lucena¹⁸

Hozana Alves da Silva¹⁹

Isadora Lissandra Martins de Carvalho²⁰

Eje Temático: Lengua Extranjera

Resumen: El aprendizaje de una lengua extranjera es fundamental para la formación del pensamiento crítico del estudiante en el ámbito no solamente lingüístico, pero también social y cultural. En ese proceso, entendemos que la lectura de textos literarios puede ampliar la cosmovisión del estudiante, ayudándolo a comprender la lengua estudiada como parte de un contexto amplio, diverso, complejo, estimulante a su desarrollo personal. Este trabajo pretende discutir el uso de la Literatura, de diversos géneros, de diversos orígenes, como recurso didáctico en clases de Español como Lengua Extranjera (E/LE) dadas en escuelas públicas asociadas al PIBID. Comprendemos que, además de atraer la atención del estudiante hacia la lengua extranjera mediante el uso de textos con los que él muchas veces no tiene contacto en su realidad, ese proceso fomenta el aprendizaje y la producción de estructuras lingüísticas subjetivas y, por lo tanto, de expresión, solamente posibilitadas por los textos literarios elegidos y de su uso adecuado en el proceso de enseñanza. Para tanto, nuestra investigación se basa en perspectivas teóricas sobre literatura, lengua y enseñanza que provienen de autores como Antonio Candido (1973), Bakhtin (1979), Marcuschi (2008) y Mendoza (2008). Con esa perspectiva, proponemos el uso de secuencias didácticas en E/LE utilizando la Literatura como propósito de trabajar la lectura, la interpretación y la escrita de textos de diversos géneros literarios con los estudiantes, pero también como forma de contribuir a la formación de lectores y escritores, además de ciudadanos, críticos y conscientes acerca de los papeles sociales diversos existentes.

Palabras clave: Literatura. Lengua española. Enseñanza. Secuencia Didáctica.

Introducción

A lo largo de este artículo discutiremos aportaciones del uso de textos literarios en secuencias didácticas en clases de Español como Lengua Extranjera (ELE) con el objetivo de trabajar lectura e interpretación de producciones textuales de diferentes géneros literarios, con lo que proponemos reflexionar sobre la importancia de la Literatura para los estudiantes de secundaria en las clases de lengua española.

¹⁷ Asesor y Coordinador del PIBID y del Instituto Ágora. Profesor del Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras Modernas. UFRN - Campus Central izabel.nascimento@ufrn.br

¹⁸ Licenciado en Literatura. Lengua y Literaturas Españolas. UFRN. hellora.lucena.707@ufrn.edu.br

¹⁹ Licenciado en Literatura. Lengua y Literaturas Españolas. UFRN. hozana.alves.481@ufrn.edu.br

²⁰ Licenciado en Literatura. Lengua y Literaturas Españolas. UFRN. isadora.carvalho.705@ufrn.edu.br

Desde nuestra experiencia como becarios en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), notamos que la lectura de textos literarios muchas veces es poco abordada en clases de ELE. Sabemos que la realidad actual de la enseñanza en escuelas públicas es a veces bastante difícil, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza del español en el país, ya que docentes de esta lengua extranjera trabajan con carga horaria reducida a una clase por semana de no más que cincuenta minutos, lo que hace que este recurso termine siendo poco explorado.

En este contexto, este trabajo tiene como objetivo discutir los beneficios de utilizar los contenidos impartidos en estas clases con estrategias para las habilidades lectoras de los estudiantes utilizando la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo a la formación de lectores críticos y con conciencia social.

Conscientes de las contribuciones al desarrollo de la capacidad de pensar y leer críticamente que hace posible la lectura de textos literarios, proponemos mirar este tema en sus posibilidades didácticas desde la enseñanza de lenguas extranjeras muchas veces obstaculizada por la precaria relación de los estudiantes con la lectura en general, la cual puede transformarse mediante el uso didáctico de textos literarios.

Para el lingüista brasileño Antônio Marcuschi (2008), el lenguaje es un sistema complejo y multifacético, una actividad interactiva constitutiva de los individuos en la sociedad, que impregna el intercambio de información, constituyendo su conciencia a través de conocimientos y emociones en un proceso en el que tanto el lenguaje como los sujetos sólo llegan a existir como tales en este proceso interactivo. Por eso Bakhtin (1979) enfatiza que el lenguaje es esencialmente dialógico, moldeado por contextos permeados por normas culturales y sociales.

El concepto de competencia comunicativa, desarrollado inicialmente por el lingüista Dell Hymes (1971), sostiene que la competencia no se limita al dominio de habilidades lingüísticas formales, como la gramática, sino que también se centra en la capacidad de comunicarse dentro de contextos cotidianos reales.

Dicho esto, antes de abordar el concepto de Literatura, debemos comprender las especificidades de su lectura, su presencia en la enseñanza y su papel en la actividad pedagógica. Debemos comprender por qué los textos literarios en ocasiones quedan excluidos de los planes de clase y también por qué es necesario desarrollar nuevas estrategias para incluirlos y pensar en nuevas perspectivas que permitan y justifiquen su inclusión en los programas de estudio actuales. Sabemos que la Literatura mantiene un papel muy rico y exclusivo en la enseñanza, en el desarrollo y

la organización de una clase textual tan rica, con una materialidad lingüística única a la que los estudiantes pueden acceder, conocer, aprender e imitar, para que, a partir de ello, puedan tener acceso a diversos conocimientos específicos sólo proporcionados por la experiencia de la lectura literaria. Sin embargo, su aplicación didáctica no siempre es específicamente literaria.

Según Mendoza (2004), una de las dificultades para eso es la propia indefinición de lo que es o no un texto literario, principalmente en el contexto actual, en que múltiples géneros se mezclan en ambientes diversos, como el virtual, lo que dificulta ofrecer al alumno un objeto de estudio con límites claramente establecidos. Para el autor, "La condición literaria del discurso está determinada por las pautas de valoración que el colectivo cultural predetermina y establece; Sus criterios confirman el valor de la producción estética del discurso literario" (p. 21, traducción nuestra), por lo que queda clara la complejidad en distinguir aquello que tiene valor como "literario" para, por ejemplo, la gente común, y aquello que los grupos dominantes, como la academia, definen como de "valor literario".

Además, sabemos que textos "literarios", según tradiciones pedagógicas más antiguas, solían utilizarse muchas veces apenas como pretexto o apoyo para abordar contenidos ajenos a su carácter textual específico, por lo que predominaban visiones y prácticas que valoraban el estudio de normas gramaticales, o estrategias de adquisición de vocabulario dicho "culto", a través del texto.

Ante ello, se debe considerar el texto literario como un modelo de lengua y un exponente cultural que, por extensión, se configura como recurso didáctico complejo, pero adecuado para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española, un recurso que permite acercar los estudiantes a las costumbres hispanas. Para eso, sin embargo, es necesario encarar las contradicciones y dificultades de definir la Literatura haciendo, por ejemplo, de la propia dificultad de definición un tema de discusión de clase. Así que nuestra intención es estudiar una secuencia didáctica literaria tal como la define Rildo Cosson (2006), para quien es necesario pensar un método para trabajar la Literatura en la escuela entendiendo que todo el proceso educativo, pese a que envuelto en múltiples dificultades conceptuales, debe organizarse para lograr su objetivo.

Dado que la literatura es una manifestación humana que atraviesa todas las sociedades y todos los tiempos, según Antonio Candido (1973) es necesario reflexionar sobre el tema para comprender que la literatura tiene el poder de extraer a

través de la palabra los más diversos significados y posibilidades, además de que, a través de ella, se retratan realidades y se atribuyen subjetividades.

Así, la Literatura se convierte en instrumento para construir el conocimiento de los estudiantes fomentando su autonomía en el proceso de aprendizaje, desarrollando su creatividad e imaginación, contribuyendo a su emancipación a través de la lectura. Con la enseñanza de la Literatura, se valoran las prácticas sociales de escritura y lectura de una manera que el aprendizaje se centra en algo más amplio, como la cultura, en lugar de centrarse solamente en algo más estrecho, digamos, como temas únicamente gramaticales de la lengua. El acceso a la Literatura posibilita una comprensión más compleja del mundo, haciendo con que el estudiante pueda ejercitar su capacidad de romper límites como de tiempo y espacio de sus propias experiencias, haciéndolo reflexionar sobre su realidad a través de la interiorización de experiencias ajenas, de sujetos ajenos a su realidad, existentes apenas en poemas y ficciones, pero tan próximos y reales a él desde que él es tocado por esos textos.

El uso de la Literatura como recurso didáctico, por tanto, sirve tanto para la enseñanza de la escritura y la lectura como para la formación más amplia del alumno. Es un recurso de carácter histórico, en el sentido de que la enseñanza basada en su uso ofrece al lector el pensar incisivo en su condición en el tiempo y espacio humanos, pero también la capacidad de imaginar, pensar, vivir, pensar tiempos y espacios lejanos a su propio medio. En este sentido, nos damos cuenta de que es fundamental, cuando la Literatura y su enseñanza están en la agenda, defender su disposición en las prácticas escolares y considerar su importancia para la formación integral de los sujetos, definiendo su ciudadanía y su comprensión acerca de ella, en el cultivo y creación de una enseñanza crítica, creativa, profundamente lingüística, cultural, social.

Referencias

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. In: _____. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

HYMES, D. **Acerca de la Competencia Comunicativa**. In: Llobera, M. et al. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDOZA, A. F. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria**. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L., 2004.

APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO EN LA CLASE DE ESPAÑOL: JUEGOS INTERACTIVOS COMO ESTRATEGIA

Dra. Izabel Souza do Nascimento (UFRN), izabel.nascimento@ufrn.br
Leila Dantas (UFRN), leila.melo.073@ufrn.edu.br
Letícia Maria Fonseca (UFRN), leticia.maria.701@ufrn.edu.br
Sara Quetsia Costa (UFRN), saraquetsia12@gmail.com

Resumen: El uso adecuado del tiempo es uno de los puntos más importantes para el profesor de lengua extranjera que suele tener una clase por semana, especialmente en el proceso de planificación. El hecho de que sea necesario enseñar lengua en uso en poco tiempo es el problema que mueve este estudio. La metodología utilizada será la observación, apunte de tiempo efectivo de clase entre los 50 minutos posibles, inclusión de juegos interactivos y apunte del tiempo efectivo de participación de los alumnos durante el juego. Estamos en la etapa de recoger datos y podemos constatar que los juegos son una herramienta pedagógica favorable para la gestión del tiempo; sin embargo, el uso mediado por el docente debe estar bien entrelazado con el objetivo de su aula. Finalmente, el juego, en general, proporciona un ambiente desafiante que mejora efectivamente la capacidad de los alumnos en mantener un alto nivel de concentración, pudiendo ser un gran aliado en el aprovechamiento del tiempo.

Palabras-clave: Lengua Extranjera; Aprendizaje Significativo; Tiempo pedagógico.

Introducción

El tiempo en el aula es un factor importante, ya que se trata de una lengua extranjera que se tratará en tan solo una clase de cincuenta minutos semanales en un colegio cuyas aulas tienen hasta 35 alumnos. Nuestro interés es estudiar, de forma teórica y empírica, posibles estrategias que potencien el tiempo que tenemos en el aula, utilizaremos los estudios de David Ausubel (1968) y Lev Vygotsky (1991) con su metodología interactiva para promover temas específicos.

Las clases de lengua española poseen cerca de 50 minutos, y suele ocurrir una vez a la semana. Las clases que fueron observadas son del primer año de la enseñanza media de una escuela pública de la ciudad de Natal/RN. Por medio de la investigación, observamos que la falta del aprovechamiento del tiempo tiene perjudicando el desempeño y el desarrollo lingüísticos de los alumnos, haciendo con que ellos concluyan la enseñanza media sin saber nada de la lengua española.

Los juegos fueron elegidos para optimización del tiempo porque proporcionan un entorno estimulante que mejora eficazmente la capacidad de los alumnos para mantener un alto nivel de concentración, y pueden ser un gran aliado para aprovechar al máximo el tiempo de la asignatura en la enseñanza de lenguas extranjeras. Cabe destacar que la integración de juegos en el entorno escolar mejora la experiencia

educativa, estimulando el aprendizaje autónomo y facilitando, por tanto, la consolidación del aprendizaje.

Podemos concluir que el uso de juegos es una forma de que los estudiantes puedan aprender teoría y práctica al mismo tiempo. La importancia de esto es entender que el aprendizaje siempre está ocurriendo, pero solo se consolida cuando se convierte en un recuerdo (Hennemann 2017), y los juegos son una forma de crear estos recuerdos de socialización, comunicación y culturización. De esta forma, estamos seguros de que los alumnos estarán más atentos, sobre todo teniendo en cuenta que en la adolescencia, la competición, la adrenalina de las competiciones, genera compromiso.

Discussión

Este artículo se basa en las referencias teóricas de David Ausubel (1968) y Lev Vygotsky (1991). Su principal objetivo de investigación es examinar el aprendizaje significativo y las metodologías interactivas en el contexto del aula, una base relevante para el desarrollo de metodologías activas.

La teoría del Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1968) toma forma cuando el alumno integra la nueva información a sus conocimientos previos, y a partir de este cruce fórmula dudas y reflexiones, y a partir de estas dudas el profesor media a través de la nueva información (ampliando), donde el alumno hará la reconfiguración de sus conocimientos preexistentes y los nuevos. Cabe destacar que este aprendizaje no estará relacionado con los conocimientos formales que conocemos, sino con el aprendizaje significativo.

El aprendizaje interaccionista (Vygotsky, 1988), por su parte, considera que el aprendizaje no se establece ni se produce por sí mismo, sino que requiere la interacción, la convivencia con el entorno, con los demás a través de los lenguajes verbales y no verbales para que el sujeto pueda desarrollarse. Para él, nacemos con funciones psicológicas elementales, que se van desarrollando y superando a medida que el sujeto se relaciona con la cultura, la familia y los profesores en la escuela.

Por lo tanto, la interacción que se establece entre los individuos con menos conocimientos y los que tienen más conocimientos establece la zona de desarrollo próximo (ZDP), que también se entiende como el camino que seguirá el alumno para alcanzar el desarrollo, este proceso está entre lo que el alumno puede lograr solo y lo que solo puede lograr con la ayuda del profesor.

Con estas bases teóricas en mente, hemos preparado este artículo, centrado en el uso del tiempo en el aula. Planteamos el juego como una estrategia de optimización del tiempo de enseñanza, que es cuando el profesor enseña y el alumno aprende. Teniendo en cuenta que el tiempo en el aula es uno de los factores responsables del desarrollo del alumno, nos damos cuenta de que las acciones pedagógicas deben estar condicionadas para aprovechar bien este tiempo.

Sabemos que el mal uso del tiempo puede interferir directamente en el rendimiento de los alumnos. Y éste es uno de los problemas educativos, ya que está anclado en el aprendizaje, más concretamente en la forma de enseñar. También cabe señalar que se pierde mucho tiempo de enseñanza en la organización del aula, los problemas externos y el "copia en la pizarra y copia en el cuaderno".

Los juegos contribuyen significativamente al aprendizaje significativo e interactivo, así como a la concentración y participación de los alumnos y a la retención de contenidos, entre otras cosas. Partiendo de este supuesto, proponemos la siguiente actividad: el juego del laberinto, en la fase de práctica controlada de la lección. Este juego tiene como objetivo establecer la retención de contenidos, la adquisición de la lengua y el rendimiento en el aula. Fue ideado por alumnos del Pibid y realizado el 23 de agosto de 2023.

Para llevarla a cabo, tomamos el laberinto impreso y dividimos los grupos en 5 y 4 alumnos, quienes debían escribir en un papel las órdenes correctas para utilizar el imperativo negativo. El profesor y los compañeros introdujeron la lección preguntando a los alumnos cómo darían una instrucción a alguien (usando el imperativo y las direcciones espaciales), en esta primera etapa abordamos el aprendizaje significativo, luego el profesor explicó cómo podían hacerlo en español presentando nuevos contenidos, y poco después iniciamos la actividad del juego (aquí establecimos la teoría interaccionista) los profesores fueron los mediadores para la explicación del juego y el uso del imperativo. El premio para el grupo ganador fue una caja de bombones, lo que contribuyó positivamente a estimular la participación.

El juego también nos ayudó a analizar el desarrollo lingüístico de los alumnos. Así, durante la realización del juego se puso de manifiesto la dificultad de los alumnos para expresarse en español, así como la falta de tiempo para finalizarlo. Tampoco aprovecharon el 100% del tiempo, ya que el plan de clase no se ejecutó bien debido a diversos factores externos, como la tardanza en formar el grupo, encender el proyector, comprender la actividad y llevarla a cabo.

Este estudio se basa en una investigación cualitativa, en forma de estudio de caso de alumnos de la Escuela Estatal Raimundo Soares, que forma parte de Pibid. El trabajo está en proceso de desarrollo, a partir de septiembre de este año. Con la primera aplicación del juego, observamos que los resultados obtenidos no fueron tan positivos en términos de aprovechamiento del tiempo. Sin embargo, el 80% de los alumnos participaron, lo que contribuyó al éxito del juego. A pesar de los resultados negativos en términos de utilización del tiempo, los alumnos disfrutaron de la competición y algunos consiguieron terminarla rápidamente.

Conclusión

Hemos observado que para construir y aplicar juegos, el profesor necesita establecer unos objetivos con antelación, planificar paso a paso y elegir el mejor material para realizar el juego, teniendo siempre en cuenta los posibles problemas y las posibles soluciones tanto para explicar el contenido como para aprovechar el tiempo. En futuros trabajos, buscaremos una metodología más digital, así como la simplificación de los objetivos de las lecciones y la elección de juegos que puedan desarrollarse en un corto espacio de tiempo.

Por ello, sabemos que aún quedan muchos retos por delante, pero estimamos que en los próximos proyectos de investigación conseguiremos alcanzar unos resultados satisfactorios. También seguiremos incentivando a otros profesores de español para que desarrollen estrategias didácticas que les permitan aprovechar mejor el tiempo de enseñanza, de manera que sus clases de español sean más enriquecidas y atractivas.

Referencias

DIAS, Maria Sara de Lima. **Introdução às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa [recurso eletrônico] / Maria Sara de Lima Dias (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

HENNEMANN, Ana L. **Memória Operacional e Aprendizagem**. Novo Hamburgo, 11 de julho/ 2017.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2021.

VYGOTSKY, L.; LEONTIEV, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988b.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EN DEFENSA DE LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA EN LA ESCUELA SOLDADO LUIZ GONZAGA

Dra. Izabel Souza do Nascimento - UFRN, izabel.nascimento@ufrn.br
Maria Luiza Barbosa Paulino De Lima - UFRN, luiza.barbosa.102@ufrn.edu.br
Paula Gabriele Justino De Medeiros - UFRN, paulagabrielee@gmail.com
Thainá Mendes Dos Santos - UFRN, thaina.santos.131@ufrn.edu.br

Eixo Temático: Lengua Extrangerera

Resumen: En este estudio de investigación-acción, destacamos la importancia de la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel(1968) como estrategia en la enseñanza de lengua española en una escuela pública en la cual no hay libros didácticos actualizados desde 2020. Adoptamos esta teoría como base para crear estrategias y material didáctico para los contenidos de la matriz curricular de la escuela, presentamos tres planes de clase para la enseñanza de vocabulario en diversos contextos, destacando la conexión con el conocimiento previo de las clases y el énfasis en la comunicación sobre la sistematicidad gramatical. Conseguimos más atención y mejor respuesta en los ejercicios de producción que siguieron las clases. Nuestra hipótesis es que este estudio pueda servir a otros profesores de otras escuelas públicas promoviendo la enseñanza de la lengua en uso

Palabras claves: Aprendizaje Significativo. PIBID. Enseñanza Español

Apoio: CAPES

Introducción

El objetivo de esta investigación es demostrar la aplicabilidad de la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel (2006) en las clases de lengua española como L2 en la Escola Estadual Soldado Luiz Gonzaga en Natal (RN). Nuestra base teórica está compuesta por los siguientes conceptos: El Sociointeraccionismo de Vygotsky (2015), y la idea de aprendizaje significativo de Ausubel (2006), destaca la importancia de conectar nuevos conocimientos a los conocimientos previos de los alumnos. La Teoría de la Secuencia Didáctica de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) enfatiza la importancia de la enseñanza de la lengua en contexto y de la progresión del aprendizaje por medio de etapas secuenciales y sistemáticas con el fin de enseñar un género discursivo oral o escrito.

Para demostrar nuestra praxis presentaremos nuestras impresiones después que aplicamos una secuencia de tres planes de clases que tienen el objetivo de: construir repertorio de vocabulario de modo interactivo y con eje en el uso de la lengua natural.

De las teorías del aprendizaje

Para MANFRED (2016) metodologías de enseñanza son

El estudio de las diferentes trayectorias trazadas/planeadas y vivenciadas por los educadores para orientar/direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de ciertos objetivos o fines educativos/formativos.

Es decir, las metodologías pueden ser consideradas un conjunto o apenas una estrategia dirigida al proceso de enseñanza, con finalidad de llegar a un determinado objetivo.

El gran cambio que podemos observar en las metodologías de enseñanza aplicadas hoy en día, es la abdicación de la idea internalizada de que el profesor es el "centro de las atenciones", el único y exclusivo poseedor de todo conocimiento. Con los años, esa idea fue casi que completamente abandonada pero aún subsiste en algunas escuelas. No se puede decir "completamente", porque todavía hoy hay profesores que producen "clases unilaterales" en las que el alumno se sienta en su cartera y apenas observa y escucha sin tener ninguna oportunidad de salir de la pasividad.

Para que el cambio de metodología de enseñanza sea de hecho efectiva es necesario que los planes estén basados en teorías. En nuestro caso optamos por tres teóricos, pero considerando el aprendizaje significativo el eje de nuestra investigación.

Empecemos por la teoría sociointeraccionista de Lev Vygotsky(2023) que consiste en afirmar que la relación que una persona tiene, culturalmente y socialmente hablando, con el universo en que está insertada es importante para el aprendizaje. Vygotsky defiende que la ZDP es un espacio entre lo que el alumno ya conoce y lo que puede venir a desarrollar con acompañamiento de alguien más experimentado, como, por ejemplo, un colega mayor, sus padres e incluso el profesor.

David Ausubel fue uno de los principales pensadores en el campo del cognitivismo y establece que la estructura cognitiva del individuo funciona como una jerarquía, es decir, conocimientos específicos se relacionan y son asimilados por conceptos más amplios. La teoría del aprendizaje significativo ofrece una perspectiva sobre cómo el conocimiento es adquirido y procesado por el individuo. Esta teoría sostiene que durante el proceso de formación deben tenerse en cuenta los

conocimientos previos de los estudiantes, sus experiencias diferentes y conceptos individualizados.

En el contexto del cognitivismo, el aprendizaje se concibe como un proceso de almacenamiento de información con enlaces significativos. En el siguiente fragmento, Ausubel explica mejor sobre la cuestión de que el conocimiento previo del estudiante es el punto de partida para el aprendizaje.

David Ausubel, autor de TAS, la definió como una estrategia prometedora en situación formal de enseñanza, la cual consiste en la interacción no arbitraria y no literal de nuevos conocimientos con conocimientos previos (subsunsos) relevantes. Así, a partir de sucesivas interacciones, un determinado subsunso, progresivamente, adquiere nuevos significados, se hace más rico, más refinado, más diferenciado y es capaz de servir de ancla para nuevos aprendizajes significativos. El punto central de la reflexión en la Teoría de Ausubel es que, de entre todos los factores que influyen en el aprendizaje, lo más importante es lo que el alumno previamente sabe; aspecto considerado punto de partida (Silva; Mussio, 2019, p. 259).

Según el teórico, para que un aprendizaje significativo suceda, dos requisitos son necesarios: el material a ser aprendido debe ser relacionado a la estructura de conocimiento del alumno de forma no arbitraria o sea, con algún conocimiento relevante y el estudiante debe estar dispuesto a hacer esa conexión con su conocimiento previo. Para ello, el material debe ser coherente con la estructura cognitiva del alumno y debe contener conceptos relevantes para asimilar el nuevo material.

El teórico destaca la importancia de identificar los conceptos básicos del material de enseñanza y entender su estructura antes de crear una planificación de clase. Los profesores deben planificar su material, seleccionando conceptos esenciales y organizando el contenido de manera lógica para facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Se observa, por lo tanto, que la teoría de Ausubel destaca la importancia de la relevancia del contenido, de la conexión con el conocimiento previo del alumno para un aprendizaje eficaz. Ofrece orientación valiosa para los profesores que desean promover un aprendizaje más significativo en las aulas.

De la secuencia didáctica de Dolz, Noverraz y Schneuwly

La teoría de la secuencia didáctica (SD) fue desarrollada por Joaquim Dolz, Noverraz y Schneuwly. La finalidad de la secuencia didáctica es que la comprensión auxilie en el dominio de un género textual, a fin de que el alumno consiga escribir o hablar respetando los requisitos de la situación en la cual se encuentra.

La secuencia didáctica está formada por cuatro etapas: presentación de la situación, producción inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n y producción final.

En síntesis, la SD es iniciada por la "presentación de la situación" que, según Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), es "el momento en que la clase construye una representación de la situación de comunicación y de la actividad de lenguaje a ser ejecutada" (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2004, p. 84). En la etapa siguiente, los alumnos, a su vez, comienzan a escribir la "producción inicial"; que es un primer texto, oral o escrito, correspondiente al género trabajado. De ahí la importancia de la construcción de una tercera etapa con módulos sistemáticos compuestos por actividades y ejercicios que tengan el alcance de auxiliar a los alumnos en la profundización del conocimiento y de la elucidación de las dudas que fueron constatadas en la etapa anterior, además de promover el dominio del género ahora estudiado.

Al final de las tres primeras etapas, llega el momento de ejecutar la etapa de la "producción final", que no es más que una actividad práctica acumulativa del conocimiento obtenido por el alumno, en la cual es posible medir la evolución y comprensión alcanzada por él, con el fin de planificar la continuación del trabajo realizado hasta entonces, así como, en su caso, la revisión de temas aún no realizados por el estudiante.

Por lo tanto, las secuencias didácticas son una herramienta importante en la enseñanza de una lengua por proporcionar una relación de enseñanza-aprendizaje capaz de acompañar la evolución del alumno desde su contacto inicial con la lengua estudiada sin dejar de estimular la práctica del lenguaje en sus diferentes veredas, ya sea oral o escrita.

De la matriz curricular del 1º año de la enseñanza media en la escuela Estadual Soldado Luiz Gonzaga

De acuerdo con la planificación anual de 2023, la matriz curricular para la lengua española en la E.E Soldado Luiz Gonzaga tiene como objetivo conocer y usar la Lengua Española como instrumento de acceso a las informaciones y a otras culturas y otros grupos sociales, desarrollando estructuras básicas de LE necesarias para la comunicación en el idioma, involucrando lectura, comunicación oral y escrita; priorizando la comprensión de textos escritos y orales.

Además, como objetivos de conocimiento, debe relacionar un texto en LE a las estructuras lingüísticas, su función y su uso social, dando destaque a temas culturales de ámbito universal que, al mismo tiempo, estén próximos al universo de los alumnos; entender la adquisición de habilidades lingüísticas como uno de los recursos para el desarrollo global del alumno, es decir, considerar que el estudio de la estructura gramatical y la adquisición de vocabulario constituyen soportes para la comprensión, no siendo, por tanto, el objetivo final del aprendizaje; comprender la comunicación en lengua española como un instrumento relevante para la formación profesional, académica o personal en el mundo moderno y hacer uso de la informática y otros medios electrónicos disponibles que puedan facilitar la adquisición y el uso de nuevos aprendizajes en LE.

Como metodología, se definieron las siguientes formas: clases interactivas; resolución de tareas con actividades independientes, en pares y/o en grupo; clases expositivas con utilización de textos, canciones, videos, internet y otros recursos y procedimientos interactivos. Para la realización de estas clases, los recursos escogidos fueron: estéreo, datashow, cuadro, piloto, material impreso y el libro didáctico Cercanía Joven.

Los instrumentos de evaluación utilizados por el profesor como práctica de la evaluación continua con al menos dos evaluaciones bimestrales son: pruebas escritas y/u orales, trabajos, ejercicios y otros instrumentos.

Plan de clase desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje significativo

Nuestro plan de clase tiene como base la Teoría del Aprendizaje Significativo. Esta teoría fue utilizada en la elaboración de materiales que serán aplicados en el

aula, a fin de crear momentos más interactivos no solo entre compañeros de clase sino también entre alumno y profesor.

Todo el proceso de planificación es realizado por el profesor, y cada etapa de su proyecto de clase debe ser flexible, pues es necesario considerar variantes que pueden influir en la ejecución o no de su plan de clase. Luego, el profesor debe siempre planificar sus clases ateniéndose siempre para posibles adaptaciones de escenarios frente a dificultades en el momento de ejecución de ese plan.

Los planes de clase que utilizamos en el proyecto de Pibid tienen las siguientes etapas: introducción, explicación, práctica controlada y práctica libre. Estas etapas corresponden a la introducción del tema, un sistema lingüístico necesario, la aplicación de una actividad cuya respuesta ya sea prevista y una actividad donde los alumnos puedan usar la creatividad.

Conclusión

Es notable que la aplicación de la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel ofreció a los estudiantes de la Escuela Estatal Soldado Luiz Gonzaga en Navidad (RN) una comprensión más asertiva de los contenidos porque fueron constantemente abordados y revisados de diferentes maneras. Además, resultó importante para la interacción y enriquecimiento del aprendizaje y los planes de clase permitieron la personalización de los diferentes grupos de alumnos.

Durante el estudio de las teorías abordadas en este trabajo, fue posible confirmar la idea de Ausubel de que el aprendizaje significativo presupone que el profesor utilice cuestiones y problemas, de hecho, nuevos y desafiantes para que así el estudiante pueda desarrollar sus habilidades para resolver cuestiones complejas, sus pensamientos y sus conocimientos.

Ausubel también sugiere el uso de actividades secuenciales, en las cuales se encuentra un conjunto de etapas: para que una actividad sea realizada, ella depende totalmente de la resolución de la actividad anterior, que exija el uso de sus conocimientos previos, por lo que también es una forma de probar el aprendizaje significativo. En esa perspectiva, se presenta como necesario desarrollar, bajo la responsabilidad del profesor, actividades que posean diferentes niveles de dificultad como las que fueron estudiadas y propuestas por Dolz en sus estudios sobre lenguaje, y se aplican a la enseñanza de Lengua Española como LE.

Referencias

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola/tradução e organização. R. R. e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

AUSUBEL, David P. NOVAK, J.D. HANESIAN, H.- **Educational Psychology: A Cognitive View**. Nova York, Holt, Rinehart and Winston Inc.1968. 704 p.

MANFRED, Sílvia M. **METODOLOGIA DO ENSINO** - diferentes concepções (versão preliminar). USP, 2016. 6p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 16 Nov. 2023

MOREIRA, Marco Antonio; Eleie F. Salzano Masini. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2ª edição. São Paulo: Centauro, 2006. 112p.

MANFRED, Sílvia M. **METODOLOGIA DO ENSINO** - diferentes concepções. Versão preliminar. Universidade de São Paulo, 2016. 6p.

ROCHA, Vanessa. **Teoria sociointeracionista de Vygotsky**. YouTube, 2020. 1 Vídeo. (26 min). Disponível em: https://youtu.be/FxnTCQIMCY8?si=1J8SChWQZW0tRt_O. Acesso em: 18 Set. 2023

Teorias da aprendizagem. **Resumo Escolar**, 2015. Disponível em: <https://www.resumoescolar.com.br/portugues/teorias-de-aprendizagem/>. Acesso em: 10 Set. 2023

COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LA ESCUELA: DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Dra. Izabel Souza do Nascimento (UFRN) izabel.nascimento@ufrn.br
Maria Heldilaine Oliveira de Araújo (UFRN) heldilaine.araujo.707@ufrn.edu.br
Miguel Enrique Rojas Hurtado (UFRN) miguel.rojas.704@ufrn.edu.br

Eje Temático: Lengua extranjera

Resumen: El hecho de que la comprensión auditiva (CA) sea poco presente en los salones de clase motivó este estudio, no acabado, que tiene como objetivo diagnosticar obstáculos en la enseñanza de la destreza auditiva y sugerir actividades para potenciar esta destreza en clases con más de treinta y cinco (35) alumnos. Tomamos como base teórica las ideas de Cassany, Luna y Sanz (1994) sobre las destrezas lingüísticas. Abordamos el análisis sobre la enseñanza de un idioma en el contexto comunicativo con Marcuschi (1996), y de los estudios de Martín Peris (2007), ideas para la enseñanza de la comprensión auditiva en escuelas. Observamos clases de lengua española en escuelas públicas, apuntamos las destrezas que fueron abordadas en las clases e hicimos un análisis cuantitativo del corpus, luego propusimos secuencias didácticas para los mismos contenidos de las clases que vimos añadiendo tareas de comprensión auditiva bajo teorías contemporáneas de enseñanza.

Palabras-clave: comprensión auditiva; lengua española; grupos numerosos.

Apoio: CAPES

Texto del artículo:

Al principio, en el aprendizaje de un idioma en las escuelas, se creía que para aprender una determinada lengua, el objetivo era exclusivamente enseñar sus normas y aspectos estructurales, por esa razón, la enseñanza tenía un enfoque mayor en el desarrollo de formas y estrategias para que los alumnos aprendiesen a leer y escribir. A pesar de eso, la manera de enseñar un idioma fue cambiando y pasó a ser más compleja, la lengua empezó a ser estudiada como un instrumento de comunicación. En relación a esa noción de lengua Luiz Antônio Marcuschi (1996), profesor e investigador de la lingüística, afirma que:

La lengua es un fenómeno cultural, histórico, social y cognitivo que varía a lo largo del tiempo y de acuerdo con los hablantes: ella se manifiesta en el uso y es sensible al uso. La lengua no es un sistema monolítico y transparente, pero es variable, heterogénea y siempre situada en contextos de uso. No puede ser vista y tratada simplemente como un código (MARCUSCHI, 1996, p. 71-72, traducción nuestra).

La enseñanza de una lengua no debe, pues, estar relacionada meramente a sus aspectos estructurales, sino en sus aspectos funcionales, permitiendo un desarrollo de las capacidades lingüísticas de los alumnos, capacidades estas que, según Daniel Cassany, Marta Luna y Glòria Sanz (1994, p. 55), investigadores de la

educación, “son entendidas como capacidades globales que permiten convertir la lengua en un instrumento útil”. Un idioma es enseñado con enfoque en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, llevando en cuenta, principalmente, el uso de la lengua y utilizando de medios de comunicación que están presentes en el cotidiano del alumno.

Estas habilidades o destrezas lingüísticas son como denominamos las formas activas de uso de la lengua, son las maneras utilizadas para expresarse comunicativamente. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), para ser funcional un idioma es necesario que el individuo adquiera las cuatro destrezas lingüísticas: hablar, escuchar, escribir y leer.

Hace poco tiempo los teóricos se referían a las habilidades receptoras (auditiva y lectora) como pasivas y a las productivas (oral y escrita) como activas y eso se daba por el hecho de que hablar y escribir son acciones posibles de observación, mientras escuchar y leer no lo son, pero pensar de esta manera está equivocado, pues como afirma Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 89): “[...] escuchar y leer son habilidades activas en tanto que el individuo tiene que realizar muchas operaciones que, aunque no sean observables externamente, son complejas y laboriosas”.

Es decir, las destrezas de lectura y audición son tan activas como escribir y hablar, pues requieren un desarrollo de una serie de habilidades para lograr la comprensión. En este estudio, nuestro objetivo es solamente una de las cuatro habilidades lingüísticas: la comprensión auditiva.

La comprensión auditiva (CA) es una de las destrezas lingüísticas y es la forma a la cual nos referimos a la capacidad de comprender lo que se escucha, la interpretación que obtenemos del discurso oral. Además de componentes estrictamente lingüísticos, en ella también intervienen factores cognitivos, perceptivos, interpretativos y de actitud. De acuerdo con Rost (2002, p. 13 *apud* Cubillo, Keith y Salas 2005, p. 2): “La escucha es un proceso de interpretación activo y complejo en el cual la persona que escucha establece una relación entre lo que escucha y lo que es ya conocido para él o ella”.

Podemos decir entonces que la comprensión auditiva es un proceso de interpretación del discurso completo, que aunque sea de carácter receptor requiere una participación activa del oyente, pues la manera como él percibe el mensaje del hablante es como va llevarlo hacia la interpretación. Es decir, la imagen mental que tiene el hablante cuando transmite una determinada información y la que el oyente va

formando a la medida en la que escucha son diferentes, pues es un proceso que involucra, más de una decodificación del mensaje, se trata de una valoración personal, o sea, requiere la atención del oyente, él debe querer escuchar y entender lo que el hablante quiere decir y hacer sus propios imágenes a partir del repertorio de su estructura cognitiva.

Por esa razón, en la enseñanza de la CA en las clases de ELE deben ser utilizados materiales auténticos y reales que presenten rasgos propios del discurso oral, pues de acuerdo con Cubillo, Keith y Salas (2005, p. 11): “La incorporación de materiales reales en la clase de idiomas es muy importante porque estos materiales ayudan a los estudiantes a conectar la práctica del aula con el mundo exterior”.

Estos materiales deben hacer con que el alumno tenga acceso a las variaciones dialectales de países de habla hispana, haciendo con que él se conecte a los rasgos propios del lenguaje oral.

Aún sobre el aprendizaje y ejercitación de la CA Ernesto Martín Peris, apunta que:

La enseñanza de la CA debe, pues, basarse en textos orales auténticos (es decir, que reflejen correctamente esos rasgos y propiedades del lenguaje oral; no necesariamente en textos grabados directamente “de la vida real”), y debe adiestrar a los alumnos en el reconocimiento e interpretación de los recursos que en cada caso utiliza el hablante (Peris, 2007, p. 1).

Es importante que los alumnos tengan acceso a las peculiaridades dialectales de la lengua, de las variaciones del habla de los países hispanos para que sepan, por ejemplo, reconocer las variaciones dialectales de los países de habla hispana.

Con todo, apoyados en teorías contemporáneas de enseñanza, desarrollamos esta investigación con el intuito de diagnosticar posibles problemas presentes a la hora de ejercitar la destreza auditiva y sugerir algunas actividades para potenciar la destreza en los salones de clase, actividades estas que deben ayudar en el desarrollo auditivo de los alumnos.

Para hacer esta investigación observamos durante, aproximadamente, un mes y medio las clases de Lengua Española en la Escola Estadual Raimundo Soares y fuimos apuntando cuáles destrezas estaban siendo ejercitadas en cada clase, para analizar con qué frecuencia la comprensión auditiva eran puestas en clase, cuándo aparecían, como eran trabajadas. Con eso, durante el período de 24 de abril de 2023 hasta 15 de junio de 2023, fueron observadas ocho clases aplicadas en los 1° y 2°

años y constatado que todas tuvieron el enfoque de ejercitar apenas la comprensión lectora y ninguna tuvo el objetivo de trabajar la destreza auditiva, ni las otras destrezas.

Si evaluamos bien podemos decir que la comprensión auditiva aún apareció en estas clases cuando el profesor iba a dar las instrucciones sobre las actividades o mismo cuando explicaba el contenido. Pero el enfoque de nuestra investigación es evaluar la presencia de la comprensión auditiva de una manera más amplia, perspectiva de utilizar la destreza como objetivo de la clase, de la destreza dentro del aula con el uso de herramientas y estrategias que hagan con que los alumnos ejerciten y desarrollen auditivamente, llevando, por ejemplo, canciones o videos que tengan presentes rasgos propios del habla hispana y que sean auténticos como aquí ya fue dicho que es importante para este desarrollo y adquisición de una lengua, como fue hecho en el caso del ejercicio de la comprensión lectora, por ejemplo, que apareció en todas las clases observadas y que para ejercitarla fueron llevados textos auténticos, como los literarios.

Con todo lo que hemos visto durante esta investigación, llegamos a la conclusión que la destreza auditiva aún es muy poco ejercitada dentro de los salones de clase y que se hace necesario la implementación y evaluación de esta destreza dentro de los aulas, pues ella tiene su importancia en la adquisición de una lengua extranjera, además de ser la destreza más utilizada a hora de usar la lengua en situaciones sociales concretas, como muestra Noelia Domínguez Heredia:

[...] dos estudios de los años veinte y los años cincuenta respectivamente han demostrado que la CA es la destreza más utilizada cuando se usa una lengua, con un 45% del tiempo de la actividad lingüística de un individuo, frente a la expresión oral (30%), la comprensión escrita (15%) y la expresión escrita (10%) (HEREDIA, 2016, p. 3).

Por eso, la CA es importante para la absorción de un idioma, sino la destreza más eficaz a la hora aprender una nueva lengua. Otro hecho a resaltar en nuestra investigación es que con lo que hemos observado en las clases, no hay como ni siquiera evaluar cómo era trabajada la CA, ni los materiales utilizados a la hora de practicar esta destreza, por tanto nos quedamos solamente con el análisis cuantitativo y no fue posible evaluar cualitativamente, por la ausencia de la destreza auditiva en las clases.

Con todo eso, después de los resultados obtenidos en la investigación dentro de los salones de clase de la Escola Estadual Raimundo Soares y percibiendo que se hace necesaria la implementación de la destreza auditiva en las escuelas, no

solamente en esta, pero en todas que tengan la enseñanza de una lengua extranjera, sugerimos algunas ideas de actividades, apoyadas en el uso de algunas herramientas que facilitan la implementación de esta destreza en las clases, y con el enfoque en la práctica de la CA, elaboramos, bajo teorías contemporáneas de enseñanza, un plan de clase con el objetivo principal de ejercitar la destreza auditiva.

Las canciones, los podcasts y los videos son algunas de las herramientas que facilitan la práctica de la CA en las clases, por ser más accesibles y fáciles de acceder y con las cuáles se pueden utilizar para desarrollar diferentes tipos de actividades para practicar la destreza auditiva, como por ejemplo canciones que podemos utilizar para hacer una tarea de reconocimiento, de ordenamiento o de completar. En una tarea de reconocimiento se puede poner una canción para que los alumnos la oigan y reconozcan determinadas palabras, nombres o verbos, si están trabajando el contenido de verbos, por ejemplo.

Podemos hacer tareas de ordenamiento, dar a los alumnos papeles con la letra de una canción mezclada y ponerlos para escuchar la canción y mientras la oyen la van ordenando la letra. Y también se puede hacer actividades de completar dando a los alumnos un papel con la letra de una canción con huecos y ponerlos para escucharla y mientras la escuchan van completando los huecos. Un ejemplo de contenido gramatical donde se puede utilizar esta tarea son los adjetivos o los verbos.

Los Podcasts son la modernidad, podemos hacer uso de los podcasts para desarrollar actividades de interpretar y de escuchar y dibujar. En las tareas de interpretación, se pone a los alumnos para escuchar un podcast y les pregunta lo que han comprendido, cuál es la idea principal del mensaje pasado en el podcast.

Hay muchas posibilidades de construir tareas de audición, hasta dibujar algo a partir de lo que se escucha, como oír una historia infantil, por ejemplo, para que mientras escuchan o a partir de lo que escucharon dibujen lo que han escuchado. Describir con un dibujo un personaje, un paisaje, un sitio. También es posible con el empleo de videos, desarrollar tareas de retener y de inferir. Sugerimos, por ejemplo, poner un video para que los alumnos vean y escuchen algunas determinadas palabras o ideas para que después interpreten, retener en la memoria informaciones más relevantes para adelante interpretarlas.

Con la intención de potenciar la CA dentro del salón de clase de una escuela pública, construimos un plan de clase destinado a la práctica de la destreza auditiva, pero que también hace que el alumno ejercite las otras tres habilidades lingüísticas:

hablar, escribir y leer. El plan de clase tiene como tema “*Las dictaduras en Latinoamérica*” y con el contenido gramatical vuelto a los verbos en pretérito perfecto simple.

El plan de clase de nuestro proyecto está dividido en las siguientes etapas: calentamiento, explicación, actividad controlada y actividad libre. El primer momento es marcado por el “calentamiento” donde el profesor hace preguntas a los alumnos sobre sus conocimientos acerca de dictaduras en latinoamérica para activar los conocimientos previos de los alumnos. El segundo momento es la “explicación” que es donde el profesor debe hacer la explicación del tema juntamente con el contenido gramatical de los verbos en el pretérito perfecto simple. Después de la explicación del contenido, empieza la etapa de la “actividad controlada”, donde los alumnos deben hacer una actividad cuya respuesta será controlada por el profesor con fines a aprendizaje de la estructura lingüística necesaria para el contenido, mientras escuchan la canción “Patria y vida” del cantante cubano Yotuel Romero. Por último, en la etapa “actividad libre” el profesor debe pedir que los alumnos hagan una actividad de interpretación, escribiendo un texto a partir de lo que escucharon y comprendieron de la canción.

Por fin, sugerimos estas actividades y plan de clase con el objetivo de intentar ayudar en el empleo de herramientas a la hora de ejercitar la CA y también con el intuito de potenciar la práctica de esta destreza en los salones de clase donde aún permanece muy alejada. Destacamos también, siempre, y por última vez la urgente necesidad de se implementar la CA en las clases de ELE, pues la presencia y el ejercicio de esta destreza en los salones de clases es tan eficaz e importante como las otras destrezas y ella es también esencial e imprescindible en la adquisición de una nueva lengua.

Referencias

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 1994.

CUBILLO, Patricia Córdoba.; KEITH, Rossina Coto.; SALAS, Marlene Ramírez. **La comprensión auditiva**: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades, Actualidades Investigativas en Educación, n. 1, p. 1-17, 2005.

HEREDIA, Noelia Domínguez. **Tratamiento didáctico de la destreza de comprensión auditiva en los manuales de ELE en el nivel plataforma (A2)**, redELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera, n. 28, p. 1-27, 2016.

INSTITUTO CERVANTES. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes - Editorial Anaya, 2002.

PERIS, Ernesto Martín. **La didáctica de la comprensión auditiva**, marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, n. 5, p. 1-18, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Em Aberto, n. 69, p. 64-82, 1996.

EL ENFOQUE INTERDISCIPLINAR PROPUESTO POR EL PIBID PARA LAS CLASES DE ESPAÑOL: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

João Pedro Dantas da Costa (UFRN) pedro.dantas.704@ufrn.edu.br ²¹

Tatiana de Souza Patrício (UFRN) tatiana.patricio.017@ufrn.edu.br ²²

Tony Henrique Ferreira Viana (UFRN) tony.viana.071@ufrn.edu.br ²³

Eje Temático: Lengua Extranjera

Resumen: Una enseñanza que considera los conocimientos previos de los estudiantes los invita a que sean protagonistas de su proceso de desarrollo personal. Según la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1968), esa perspectiva cambia cualquier situación pedagógica. Además, aunque se piense en una clase de una asignatura específica, se sabe también que estos conocimientos son complejos, provienen de experiencias envueltas en múltiples áreas del saber humano. De ese modo, esta investigación se interesa en cómo las prácticas interdisciplinarias pueden ayudar a hacer una clase más colaborativa y por tanto más significativa según esa perspectiva. Para realizarla, aplicamos una secuencia didáctica para alumnos del primer año de secundaria de una escuela pública con contenidos de tres asignaturas, entre ellas la de lengua española, seguida de actividades, de modo que esa práctica se convierte en el corpus de la investigación, en que averiguamos diversos factores, como, por ejemplo, si el alumno consigue atender a los contenidos estudiados de todas las asignaturas involucradas en el proceso investigativo. Entendemos que el resultado de este estudio implica nuevas secuencias interdisciplinarias en la escuela en la cual trabajamos.

Palabras-clave: Enseñanza. Interdisciplinariedad. Aprendizaje Significativo.

Apoio: CNPq, CAPES

Introducción

Una concepción más progresista nos diría que un buen proceso de enseñanza se hace a través del diálogo entre diferentes tipos de saberes que pueden darse durante las clases entre profesor y alumnos. Esa interdisciplinariedad contemplaría ese diálogo considerando diferentes núcleos de saber como una ventaja al buen desarrollo del proceso pedagógico. La enseñanza de una lengua extranjera, en esa perspectiva, al adoptar ese proceso, lo hace como una manera de ampliar aún más el conocimiento sobre la lengua, permitiendo que el aprendizaje significativo se produzca, poniendo todos esos conceptos alineados.

²¹ Bolsista do PIBID. Discente do curso de Letras Língua Espanhola e literaturas

²² Bolsista do PIBID. Discente do curso de Letras Língua Espanhola e literaturas

²³ Bolsista do PIBID. Discente do curso de Letras Língua Espanhola e literaturas

Acreditamos que enseñar español con un enfoque interdisciplinar fomenta el aprendizaje real, pero también consideramos que eso sólo es posible a partir de una enseñanza enfocada en los conocimientos que los estudiantes traen consigo y lo demuestran en el momento de la clase, así como con la certeza de que ellos pueden ser protagonistas del proceso de aprendizaje haciendo uso de esos conocimientos. La interdisciplinariedad y la valoración de los conocimientos previos de los alumnos, por lo tanto, hacen el proceso de enseñanza / aprendizaje más significativo, más participativo, poniendo el alumno como protagonista, ya que el profesor se constituye como intermediador, participe del diálogo, pero con consciencia de que su función es permitir y ayudar el desarrollo de su interlocutor.

Con esa perspectiva, eso incluye pensar en la didáctica de todas las clases, de todas las materias, como portugués, matemáticas, ciencias, etc. Pero siendo nuestro enfoque la enseñanza de la lengua española, está en las clases de esa asignatura el mayor interés de nuestra investigación, el caso del objetivo central de este trabajo.

Según la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel (1968), muy estudiada en el *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência* (PIBID) de la asignatura de español de la *Universidade Federal do Rio Grande do Norte* (UFRN), los conocimientos previos deben ser llevados en cuenta para que ocurra un buen aprendizaje. Marcos Antônio Moreira (2016) afirma que el hombre es un ser que usa el lenguaje del diálogo como forma esencial para hacer una buena enseñanza, por eso es importante dar una atención especial a eso en la preparación de planes de clase y lecciones, para que el profesor pueda incluir el máximo de diálogos entre los más diversos sujetos presentes en sus clases.

Comprender cómo las prácticas interdisciplinarias pueden ayudar que una clase sea más colaborativa es el objetivo de este estudio científico, y para eso investigaremos conceptos y prácticas sobre enseñanza, interdisciplinariedad y aprendizaje significativo con enfoque en el desarrollo de planes de estudio de la asignatura de lengua española para estudiantes de secundaria. Con base en esto y teniendo en cuenta que una interdisciplinariedad significativa es el camino sugerido para la enseñanza, mostraremos en un plan de clase cómo se construyen todos y cada uno de los tipos de conocimiento. El proceso de enseñanza exige una formación continua (actualización) en la vida del docente, sea a través de cursos, conferencias, construcciones científicas o mismo la de experiencia en el aula. Los

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS, 2000, p. 4, traducción nuestra) afirman que la enseñanza se realiza como un proceso constante y que éste debe impactar la vida del docente y del alumno a través de un contexto que propicie el razonamiento y la capacidad de aprender de forma positiva, permitiendo pensar formas de vida.

En la historia de la educación, ocurrieron muchos cambios acerca de cómo debe concebirse y conceptualizar el término enseñanza. Esos cambios afectan el ámbito escolar como un espacio al servicio de la sociedad, atendiendo sus demandas, mejorándola y devolviéndole aquello que ésta invierte en ese proceso esperando formas de asegurar su progreso. En ese contexto, el profesor e investigador de la *Universidade Federal de São Paulo* (UNIFESP) Daniel Feldman nos muestra que

En la tradición educativa se destacan dos formas de concebir la enseñanza: la enseñanza con "poner" cosas en la cabeza de los niños, o la enseñanza preocupada por "quitar" o permitir que los sujetos expresen algo. Ambas corrientes se relacionan con tradiciones pedagógicas venerables: las que consideran al niño como tabula rasa y la educación como proceso de inscripción, y las que consideran al niño como suma de potencialidades "buenas" y la educación como proceso de cuidar del desarrollo de estas potencialidades. Un modelo procede de afuera hacia adentro y el otro de adentro hacia afuera.

(Feldman, 2001, p.16, traducción nuestra).

Feldman (2001) así nos afirma, desde una perspectiva que todavía aparece con frecuencia hoy en día, que las exigencias sociales afectan los procesos de enseñanza y todos se mezclan. De esa manera, la tradición educativa se compone de procesos que se amplían y se renuevan, creando tendencias que reflejan cada momento histórico, social y económico en el que se gestaron.

Por su vez, el escritor y educador brasileño José Carlos Libâneo, que continuamente realiza investigaciones sobre didáctica, estructura escolar y muchos otros temas de la Pedagogía, nos permite comprender los cambios en la tradición educativa a través de la comprensión de las tendencias pedagógicas. Según Libâneo (1992), las tendencias pedagógicas se clasifican en dos tipos: liberales y progresistas. La pedagogía liberal tiene las siguientes subdivisiones: tradicional,

progresista renovada, no directiva renovada y tecnicista. La Pedagogía Progresista, por su parte, se divide en: liberadora, libertaria, social-crítica de contenidos.

La educación brasileña, al menos en los últimos cincuenta años, estuvo marcada por tendencias liberales, en sus formas a veces conservadoras, a veces renovadas. Evidentemente, tales tendencias se manifiestan de manera concreta, en las prácticas escolares y en las ideas pedagógicas de muchos docentes, aunque no sean conscientes de esta influencia (Libâneo, 1992, p.2, traducción nuestra).

En los años que siguieron a esta declaración de Libâneo, se produjeron muchos cambios sociales que incorporan aspectos más progresistas que liberales en la forma de concebir la enseñanza. Siguiendo ese entendimiento, actualmente el acto de enseñar invita al profesor a pensar formas que pueden hacer dialógico el contenido de la clase. O sea, la enseñanza presenta aspectos más progresistas, a través del diálogo, pues hay un intercambio de saberes, como si fuera producto de una conversación, y reconocerlo significa ir, según el educador y filósofo Paulo Freire, en su libro *Pedagogia da Autonomia* (2019), que “saber enseñar no es transferir saberes, sino creando las posibilidades para su propia producción o construcción”.

Freire (2019) aún señala que una educación de calidad necesita tener sentido, y para que esto suceda, es importante resaltar que cambiar el comportamiento del docente en el acto de enseñar puede replantear todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, acercando al estudiante al protagonismo, promoviendo el intercambio satisfactorio de saberes entre alumno y docente en la construcción de ciudadanos críticos. Pues, como afirman Lilian Ferreira Rodrigues Brait et al. (2010), el conocimiento que los estudiantes adquieren a través de sus experiencias sociales y culturales tiene como pieza fundamental al docente, como decodificador de información, adaptador del lenguaje y mediador entre el estudiante y estas nuevas experiencias. Pero, sin que eso sea contradictorio, el papel fundamental del docente es mejor visto cuando no se expone cómo protagonismo.

Cuando mencionamos “decodificar la información”, decimos que es lo mismo que “hablar el mismo idioma que el alumno” (Brait et al., 2010, p. 4, traducción nuestra), de tal manera que el receptor (persona que recibe la información, en este caso el estudiante) comprenda lo que se le está diciendo haciendo una inferencia del mensaje (contenido informado) con otros aspectos y áreas de su vida, con otras disciplinas, con otros saberes, sucediendo lo que llamamos interdisciplinariedad,

cuya noción abordaremos en secuencia.

Hacer interdisciplinariedad involucra varios factores ya mencionados y no requiere de una conceptualización compleja, entre otras cosas porque hasta el momento no existe una definición para el término, siendo sólo una forma orientadora de hacer educación en el aula a través de sus protagonistas: escuela, docentes y/o alumnos a través del diálogo entre disciplinas, pero no con intención de crear nuevas disciplinas o de decir que la disciplina X es mejor que la Y, sino para resolver problemas y para que estos hablen entre sí en algún momento. Ésa es la predisposición de cómo actúa la interdisciplinariedad, y como la traen los *Parámetros Curriculares Nacionales (PCN)* (2000, p. 76):

Es importante resaltar que la interdisciplinariedad presupone un eje integrador, que puede ser objeto de conocimiento, un proyecto de investigación, un plan de intervención. En este sentido, debe partir de la necesidad que sienten escuelas, docentes y alumnos de explicar, comprender, intervenir, cambiar, predecir, algo que desafía a una disciplina aislada y atrae la atención de más de una mirada, tal vez de varias. La explicación, la comprensión, la intervención son procesos que requieren un conocimiento que va más allá de la descripción de la realidad y moviliza habilidades cognitivas para deducir, hacer inferencias o hacer predicciones a partir del hecho observado (BRASIL, 2000, p. 76, traducción nuestra).

Con base en este enunciado del PCN, es posible decir que la interdisciplinariedad es la participación de diferentes disciplinas que se reúnen desde un punto de vista común para hablar de un mismo tema con diferentes perspectivas, teniendo en cuenta la movilización docente-estudiante como agentes integradores, cada uno de ellos responsable de aportar sus percepciones de acuerdo con sus vivencias e inferencias sobre un determinado tema o problema.

La interdisciplinariedad busca, así, superar la fragmentación del saber. Sabemos que esa fragmentación comenzó con tendencias más tradicionales en la educación y todavía está presente en la realidad de muchas escuelas. Sin embargo, organizar las disciplinas de forma dialógica permite la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes haciéndolos protagonistas. Para la dialogicidad, de acuerdo con lo defendido por Paulo Freire,

el educador-estudiante dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición – un conjunto de informes a depositar en los estudiantes –, sino la devolución organizada, sistematizada y agregada al pueblo de aquellos elementos que les dio de una manera no estructurada (Freire, 2015, p. 116).

Freire nos hace poner atención en la figura del maestro como mediador del proceso. La interdisciplinariedad requiere un diálogo no solamente mientras entre profesor y alumno, sino también considerando todo el fondo de formación docente, y, en ese aspecto, posibilitando un aprendizaje más amplio, pues, cuando el profesor piensa en una metodología interdisciplinar, necesita desarrollar su proceso, teniendo en cuenta cómo los alumnos aprenden y en cómo sus conocimientos previos orientan el aprendizaje. Como destaca Moreira (2017, p. 9):

En la educación dialógica, estudiar requiere la apropiación de significado de los contenidos, la búsqueda de relaciones entre los contenidos y entre ellos los aspectos históricos, sociales y culturales del conocimiento. Requiere también que el educando se asuma como sujeto del acto de estudiar y adopte una postura crítica y sistemática (Moreira, 2017, p. 9).

Facilitar un aprendizaje significativo es un acto que requiere una preparación previa, es decir, una planificación de lo que se va a enseñar y transmitir en el aula, y esa transmisión de conocimientos debe ser adecuada a la realidad de la escuela, a la clase y al alumno, o nada en absoluto.

Tal organización es necesaria porque, como afirma Moreira (1997, p. 18), el bagaje de conocimiento será inútil si el alumno no está psicológicamente capacitado para recibirlo, ya que no podrá absorber lo que se dice. El argumento de Moreira se confirma en Palmero (2004, p. 538), cuando éste afirma que la TAS es

Una interacción triádica entre profesor, aprendiz y materiales educativos del currículum en la que se delimitan las responsabilidades correspondientes a cada uno de los protagonistas del evento educativo. (Palmero, 2004, p. 538).

Los autores citados en este artículo están de acuerdo con la comprensión de que el aprendizaje significativo organiza los saberes en ámbito interno, o sea, vinculados a los procesos cognitivos, y que la interdisciplinariedad organiza los saberes externos, o sea, vinculados a los contenidos. El diálogo a través de la

enseñanza y el aprendizaje significativo ocurre cuando esas maneras de entender los saberes y su enseñanza se encuentran por medio de la mediación del profesor.

En la posición de mediadores, destacamos que el objetivo de esta investigación es comprender cómo prácticas interdisciplinarias pueden contribuir a hacer la clase más colaborativa y significativa, y para ello aplicaremos una secuencia didáctica interdisciplinaria a una clase del primer año de secundaria pública. Nuestra propuesta es crear una secuencia didáctica compuesta por 3 clases, con la intención de discutir temas de historia y geografía en clases de español, siempre respetando la matriz curricular que sigue el colegio. Nuestro objetivo es fomentar una interacción significativa de los estudiantes con el idioma, desde que el proceso de su enseñanza sea más productivo inevitablemente desde una perspectiva pedagógica interdisciplinaria. Finalmente, esta investigación se encuentra en sus etapas iniciales, y creemos que, realizándose completamente, podemos tener éxito en la facilitación de la adquisición no sólo de un lenguaje efectivo en una lengua extranjera, sino también en el fomento de clases más atractivas, abarcando temas que los estudiantes están estudiando en otras asignaturas.

Referências

BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues; MACEDO, Keila Márcia Ferreira de; SILVA, Francis Borges da; SILVA, Márcio Rodrigues; SOUZA, Ana Lúcia Rezende de. **A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem**. Itinerarius Reflectionis, v. 6, n. 1, p 1-15, janeiro de 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/download/40868/20863/>. Acesso em: 27 de julho de 2023.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar**: relações entre didática e ensino. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-31.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019. 59ª edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015. 59ª edição

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>. Acesso em 30/07/2023.

MOREIRA, Marco Antonio; CABALLERO, M. C.; RODRÍGUEZ, M. L. Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. **Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo**, v. 19, n. 44, p. 1-16, 1997. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40784677/apsigsubesp-libre.pdf?1450278743=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAPRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO_UN_CONCEPTO_SU.pdf&Expires. Acesso em 20 julho de 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza**. Archivos de Ciencias de la Educación, v. 11, n. 12, 2017. Disponível em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr8290>. Acesso em: 20 julho 2023.

MOREIRA, Marco Antônio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Porto Alegre: 2016

ISBN 978-85-7613-669-9



9 788576 136699